



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Vicerrectorado de
Docencia



Laurus

Revista de Educación

Revista de Educación Año 19
Nueva Etapa Número 4,
diciembre, 2020

Año 19, Nueva Etapa Número 4, 2020
ISSN 1315- 883X (Revista Impresa)
ISSN 2610- 8135 (Revista Digital)
Depósito Legal: 199502DF599

Revista Laurus

Año 19, *Nueva Etapa* Número 4, diciembre 2020

ISSN: 1315 - 883X (Revista impresa)

ISSN: 2610 - 8135 (Revista digital)

Depósito Legal: 199502DF599

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Vicerrectorado de Docencia

La Revista de Educación *Laurus* es una publicación auspiciada por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En la actualidad se presenta de manera digital en diciembre.

En esta nueva etapa continúa publicando trabajos sobre reflexiones en educación, estrategias pedagógicas, afirmación y valoración del docente, educación y nuevas tecnologías, educación y comunidad.

Laurus presenta trabajos originales con avances o resultados de investigaciones, ensayos, así como reseñas y resúmenes de investigaciones culminadas o de publicaciones recientes, reflexiones.

Sus objetivos son:

- 1.-Propiciar la reflexión, discusión e intercambio de ideas sobre la educación venezolana.
- 2.-Contribuir al afianzamiento de los valores morales, éticos y pedagógicos de los docentes.
- 3.-Proporcionar técnicas, métodos, recursos y estrategias innovadoras que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza en todas las áreas del conocimiento.
- 4.-Apoyar especialmente a los docentes de Educación Básica y Media Diversificada, en el tratamiento de aspectos contemplados en los programas vigentes de las asignaturas que se imparten en esos niveles.

Doris Pérez Barreto

Presidente del Consejo Editorial

María Domínguez de Rivero

Directora- Editora

Consejo Editorial

Yaritza Cova Jaime (IPMJMSM)

José Sánchez Carreño (UDO)

Petra Lúquez de Camacho (LUZ)

Neida Montiel (IPM)

Ana María Moncada (IPR)

Juan Elías Rivero (UNESR)

Ernesto de la Cruz (IPMJMSM)



**Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Vicerrectorado de Docencia**



Revista de Educación

Año 19, *Nueva Etapa*
Número 4, diciembre 2020

ISSN: 1315 – 883X (Impresa)
ISSN: 2610 – 8135 (Digital)

Depósito Legal: 199502DF599

Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Vicerrectorado de Docencia

4

Revista indizada en:

LATINDEX (Catálogo)
BASE DE DATOS CLASE
REVENCYT
RedALyC
FONACIT

(Registro de Publicaciones
Científicas y Tecnológicas)

¿Por qué Laurus?

Laurus es una palabra latina que designa el laurel emblemático y significa la recompensa, la victoria, el lauro académico.

Al adoptarlo como nombre para su revista, el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, aspira identificarse con la dimensión de este significado.

De allí, su fin esencial es convertirse en expresión del pensamiento educativo actual en sus aspectos teóricos y prácticos. Además, se traduce en apoyo para la investigación y un válido recurso para la superación de los educadores.



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Vicerrectorado de Docencia

La Revista de Educación



ISSN 1315 – 883X (Revista Impresa)

ISSN 2610 – 8135 (Revista Digital)

Depósito Legal 199502DF599

Es una revista arbitrada e indizada de circulación nacional e internacional, de publicación semestral, bajo los auspicios del Vicerrectorado de Docencia de la UPEL.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores. Se permite la reproducción parcial y/o total de los artículos, siempre que se señale la fuente, se reconozcan los créditos de la Revista y de autoría.

CONSEJO RECTORAL.....	7
PRESENTACIÓN.....	8
ARTÍCULOS	
1.-Prevención de zoonosis. Hacia una universidad saludable desde la transdisciplinariedad	
Prevention of Zoonoses. Towards a Healthy University, from transdisciplinarity <i>Zaida Pino.....</i>	14
2.-La Enseñanza de la Filosofía Mediante Experiencias Artísticas: Un Acercamiento desde las Percepciones de Estudiantes y Profesores	
The Teaching of Philosophy Through Artistic Experiences: An Approach from the Perceptions of Students and Teachers <i>José Manuel Martínez Cruz / Ronald Feo.....</i>	42
3.-Bebeteca: un espacio para el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas	
Bebeteca: a space for the development of the potentialities of boys and girls <i>Dubraska Rivas / Ada Tibusay Echenique.....</i>	69
4.-Percepción de profesores y representantes respecto a algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante la cuarentena por Covid-19	
Perception of teachers and representatives regarding factors related to teaching and learning in times of Covid. <i>Luis Rosales Delgado / Cruz Guerra.....</i>	97
5.-Aplicabilidad del Servicio Comunitario, desarrollado en el Instituto Pedagógico de Maturín, Antonio Lira Alcalá de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Tiempos del Covid 19	
Applicability of Community Service in Times of Covid. Case Pedagogical Institute of Maturín Antonio Lira Alcalá <i>Milagros Azzi / Douglas A Durán / Franco Canelón.....</i>	124
6.-A puntadas: nociones didácticas para elaborar textos escritos	
In stitches: didactic notions to elaborate written texts <i>Rícharð José Sosa Villegas.....</i>	156

7.-El discernir de las familias huerteras en relación con el contexto social-educativo durante la pandemia COVID 19	
The discernment of orchard families in relation to the context social - educational during the COVID-19 pandemic	
<i>Milagros Símon de A / Diego Diamont / Mercedes Rodríguez S.....</i>	185
8.-El pensamiento matemático en educación parvularia fundamentado en el paradigma sociocritico	
Mathematical thinking in early childhood education based on the socio-critical paradigm	
<i>Ana Mujica</i>	215
9.- Especificaciones curriculares y procesos cognoscitivos	
Curricular Specifications and Cognitive Processes	
<i>Rodolfo Eduardo Montenegro Páez.....</i>	229
10.-Impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años	
The effect of venezuela´s socio-economic crisis on the wellbeing of 5to 6year old children	
<i>Marian Teppa V / Andreína Chiarelli N / Milagros Briceño M.....</i>	249
11.- No mires arriba. Una aproximación desde la ética a la educación venezolana en tiempo de pandemia.	
Don't look up. An approach from ethics to Venezuelan education in times of pandemic.	
<i>Doraima Dos Ramos.....</i>	283
12.- Identidad ambiental y conciencia ambiental desde la didáctica para el logro de prácticas pedagógicas contextualizadas	
<i>Environmental Identity and Environmental Awareness from Didactics to Achieve Contextualized Pedagogical Practices</i>	
<i>Samira Fuentes O y Doris Pérez.....</i>	293
<i>Normas de Publicación.....</i>	314
<i>Índice Acumulado.....</i>	320



Revista de Educación
Vicerrectorado de Docencia Universidad
Pedagógica Experimental Libertador Año
19, Número 4, 2020

Doris Pérez Barreto
Directora del Consejo Editorial
María Domínguez de Rivero
Directora – Editora



Es una revista arbitrada e indizada de
circulación nacional e internacional, se
publica dos veces al año, editada por el
Vicerrectorado de Docencia de la UPEL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE DOCENCIA

Dirección:
Av. Sucre Parque del Oeste Alí Primera,
Catia, Caracas 1010, Venezuela Apartado
Postal 2939, Caracas 1010, Venezuela,
Teléfonos: (0212) 806.00.29 806.00.18 -
806.00.26 - 806.00.35
Depósito Legal: 199502DF599
ISSN: 2610 - 8135

Hecho el Depósito de Ley
Contenido, edición, estilo y forma,
bajo la responsabilidad de la
Directora/Editora y el Consejo Editorial
revistalaurus@gmail.com

CONSEJO RECTORAL

Raúl López Sayago
Rector

Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Docencia

Moraima Estévez
Vicerrectora de Investigación y
Postgrado

María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Liuval Moreno de Tovar
Secretaria

SUBDIRECTORES DE DOCENCIA

Caritza León
Instituto Pedagógico de Caracas

María Regina Tavares
Instituto Pedagógico “Luis Beltrán
Prieto Figueroa” de Barquisimeto

Neida Montiel
Instituto Pedagógico de Maturín

Jesús Pérez
Instituto Pedagógico de Miranda JMSM.

Liliana Peña
Instituto Pedagógico “Rafael
Alberto Escobar Lara” de Maracay

Edmer González
Instituto de Mejoramiento Profesional del
Magisterio

Douglas Durán
Instituto Pedagógico Rural “Gervasio
Rubio”

José Lara
Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”

En estos tiempos en que la humanidad se ha visto atacada por los efectos del Covid 19 se han trastocado muchísimos procesos de orden académico e investigativo puesto que el interés de todos los entes se ha tenido que centrar en la búsqueda de ciertas vías que contribuyan a garantizar la vida. A pesar de toda esta circunstancia, se presenta a continuación un número de la *Revista Laurus* correspondiente al año 2020, consolidando el interés del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de contribuir, a pesar de la pandemia, con la divulgación de investigaciones realizadas por destacados docentes a nivel nacional e internacional. Iniciamos este recorrido con el artículo realizado por *Zaida Pino*, titulado *Prevención de zoonosis. Hacia una universidad saludable*. El objetivo del artículo consistió en describir la prevención de zoonosis para el logro de una universidad saludable desde la transdisciplinariedad, considerando como fundamento la implementación de políticas de promoción de la salud y cuidado del ambiente.

Asimismo, se establece la relevancia de vincular la educación y la salud con el ambiente a través del concepto de transdisciplinariedad. De esa manera, se podrán establecer diálogos y reflexiones que generen saberes e integren conocimientos.

Se concluye que la existencia de la transdisciplinariedad entre educación, salud y ambiente en las universidades saludables contribuye a la generación de una racionalidad física, emocional, espiritual y corporal. Se produce mayor acercamiento entre las personas que estudian o trabajan en la universidad, extendiéndose los beneficios hasta la comunidad.

En otro orden de ideas, *José Manuel Martínez y Ronald Feo* presentan un artículo denominado *La Enseñanza de la Filosofía Mediante Experiencias Artísticas: Un Acercamiento desde las Percepciones de Estudiantes y Profesores*. A partir de la convicción de que la enseñanza de la filosofía en México ha postergado las acciones didácticas cuyo eje sean el estudiante, se planteó una investigación cuyo objetivo se centró en analizar las percepciones de los estudiantes y profesores de la Escuela Preparatoria Oficial Núm 29 en relación con la enseñanza de la filosofía.

El criterio metodológico aplicado se apoyó en el método fenomenológico para procesar la información suministrada a través de entrevistas en profundidad por seis (6) informantes clave. Los resultados permiten corroborar la aceptación y motivación de los estudiantes hacia situaciones de aprendizaje centradas en las expresiones plásticas.

Concluyeron los investigadores que la filosofía mediada por la experiencia artística conlleva a la toma de consciencia y la actualización permanente. De igual manera, contribuye a la generación de pensamiento crítico del estudiante y su disposición a participar para alcanzar el conocimiento filosófico para solucionar los problemas cotidianos.

Desde otra perspectiva *Dubraska Rivas* y *Ada Echenique* presentan el artículo *Bebeteca: un espacio para el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas*. Este producto muestra el resultado de una investigación – acción aplicada en un Centro de Educación Inicial venezolano realizada con la finalidad de dar a conocer una propuesta cuyo norte fue propiciar el desarrollo y aprendizaje de los niños en edad maternal.

En el orden metodológico se inició con el desarrollo de un diagnóstico participativo con el propósito de ambientar un espacio lúdico-pedagógico denominado *Bebeteca para el desarrollo de las potencialidades de los niños(as) de edad maternal*. La participación de las docentes, padres y representantes hicieron posible la aplicación. Aunque lamentablemente no se logró culminar, los beneficios alcanzados con respecto a la atención pedagógica, el trabajo conjunto de la familia, escuela y comunidad, así como el interés de las docentes por profundizar su formación incentivan el interés porque este proyecto sea difundido en otros centros maternos.

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y su abordaje en tiempos de Covid 19, *Luis Rosales Delgado* y *Cruz Guerra* desarrollaron una investigación titulada *Percepción de profesores y representantes respecto a algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante la cuarentena por Covid-19*. El interés investigativo surgió a consecuencia de la transformación radical que debió implementarse debido al cambio que significó pasar de la modalidad presencial a la modalidad a distancia. Fue una situación inesperada para la cual no se tenía suficiente preparación que permitiera abordar la planificación y la aplicación de estrategias instruccionales.

En este sentido, los investigadores se plantearon como objetivos -Identificar algunos factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento del año escolar 2020-2021, durante la cuarentena por Covid-19 -Comparar las percepciones de los profesores y de los representantes, con respecto a dichos factores.

En cuanto al criterio metodológico, se aplicó un método mixto representado por un diseño exploratorio secuencial, en dos etapas, una destinada a recoger datos vinculados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la otra, con la intención de comparar la percepción de los profesores y de los representantes. Es importante destacar, que la población estuvo conformada por trece (13) profesores y cuarenta y dos (42) representantes, quienes participaron de manera voluntaria.

Los resultados indicaron que en la primera etapa de la investigación se ubicaron diez (10) factores asociados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la segunda, durante la comparación de las percepciones surgieron cinco (5) factores.

Otra investigación desarrollada en tiempos de pandemia, esta vez en el ámbito universitario, es la realizada por *Milagros Azzi, Douglas Durán y Franco Canelón*, denominada *Aplicabilidad del Servicio Comunitario, desarrollado en el Instituto Pedagógico de Maturín, Antonio Lira Alcalá de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Tiempos del Covid 19*.

Dicha investigación se fundamentó en uno de los procesos que en la actualidad desempeñan las instituciones educativas a nivel superior denominado Aprendizaje de Servicio (Aprender sirviendo) el cual constituye una tarea realizada por los estudiantes de manera solidaria con la intención de atender necesidades sentidas en alguna comunidad del entorno.

La experiencia se basó en una investigación documental, en el método etnográfico virtual y en los criterios de aplicabilidad de la Ley del Servicio Comunitario de acuerdo con los criterios emanados de la Coordinación Nacional de Servicio Comunitario. En consecuencia, se analizó la puesta en marcha de proyectos fundamentados en el Plan de Prevención y Protección contra el coronavirus: Covid-19, aspecto fundamental para poder iniciar el periodo 2021-I.

Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia contribuyeron al descubrimiento de las capacidades y competencias de quienes prestan servicio comunitario en los diferentes departamentos, a través de estrategias realizadas vía online. Esta modalidad permitió reconocer necesidades e intereses comunitarios ante una realidad poco conocida como lo fue el confinamiento social como consecuencia de la pandemia.

Desde otra perspectiva, *Marian Teppa Varela, Andreína Chiarelli Negrón y Milagros Briceño Marcano* indagaron sobre el *Impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años*. El objetivo que orientó esta investigación fue describir el impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años del C.E.I. Preescolar de la Universidad Metropolitana.

Para el desarrollo de este estudio, las investigadoras emplearon el enfoque cualitativo bajo un diseño experimental. La recogida de la información se realizó a través de la aplicación a los maestros de una entrevista semiestructurada, un cuestionario y un grupo focal para los niños. En el caso de los responsables se aplicó un cuestionario.

Los resultados obtenidos permitieron, por un lado, reconocer cómo perciben los niños la crisis en cuanto a la alimentación, salud, recreación, recursos, lo cual quedó plasmado en sus discursos. Por el otro, construir una serie de recomendaciones dirigidas a la familia, la escuela y la comunidad con la intención de generar espacios que promuevan el bienestar de los infantes.

En otro orden de ideas, se presenta la investigación titulada *A puntadas: nociones didácticas para elaborar textos escritos*, cuyo autor *Richard Sosa* se propuso generar nociones didácticas que orientaran la elaboración de textos escritos por estudiantes en Educación Media General.

El diseño aplicado con la finalidad de indagar, analizar e interpretar las ideas recabadas fue documental, apoyado en una investigación con carácter descriptivo. Asimismo, se empleó una guía de observación, la bibliografía anotada, el subrayado y el análisis de la información. Todas estas técnicas investigativas fueron aplicadas a veinte (20) documentos (libros y artículos).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los modelos de escritura le permitieron desarrollar una caracterización de los fundamentos lingüísticos a través de los cuales concluyen que la escritura es un proceso psicosociolingüístico constituido por secuencias que deberá atender el usuario para alcanzar la composición de textos de calidad. Un elemento que es importante destacar se refiere al hecho de que es una propuesta que también puede aplicarse en otros niveles educativos.

Otro artículo de gran interés es el desarrollado por *Milagros Simon de Astudillo, Diego Diamont y Mercedes Rodríguez Simon* titulado *El discernir de familias huerteras en relación con el contexto social - educativo durante la pandemia Covid-19*. El propósito de los investigadores consistió en valorar la integración de saberes, haceres, emprenderes, a la comprensión de la realidad social de familias huerteras en relación con el fortalecimiento de la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red en proyección ecológica de desarrollo sostenible de la glocalidad.

Metodológicamente, el enfoque se sustentó en un estudio cualitativo-documental, apoyado en la postura epistemológica autónoma de los informantes. En este caso, la unidad de análisis fueron los documentos electrónicos obtenidos a través de los medios y redes de comunicación.

Los resultados obtenidos permitieron conocer el interés que existe de educar la participación ciudadana con racionalidad práctica-teórica-práctica, comprensión del aprendizaje cotidiano de la agricultura urbana y rural. También demostraron que existe la posibilidad de fortalecer la actitud positiva hacia la siembra y la participación en las instituciones educativas con la intención de promover los conocimientos adquiridos a partir de las vivencias alcanzadas durante el proceso de siembra.

Seguidamente, se presenta el escrito desarrollado por *Ana Mujica Stach* denominado *El pensamiento matemático en educación parvularia fundamentado en el paradigma sociocrítico*, donde la autora se propone como objetivo develar las implicaciones pedagógicas del paradigma sociocrítico para la generación del pensamiento matemático en Educación Parvularia.

La metodología aplicada fue de tipo cualitativo con apoyo del paradigma sociocrítico. Para alcanzar este propósito, la investigadora analizó diversos estudios con la finalidad de describir e interpretar los hallazgos que contribuyan a diseñar un plan de acción que permita transformar las prácticas pedagógicas.

Los resultados obtenidos evidenciaron que el desarrollo de habilidades matemáticas se alcanza mediante el diseño y aplicación de estrategias

que transformen el eje didáctico. En ese sentido, la investigadora concluye que las implicaciones pedagógicas del paradigma sociocrítico en la generación del pensamiento matemático pueden ser fortalecidas con los aportes que realicen las instituciones, al comprender que la educación forma parte de un mundo que permanentemente se transforma. Esto se alcanzará con la instauración de creencias y valores apoyados en la acción pentadimensional del ser.

En otro orden de ideas, se presenta el trabajo de *Rodolfo Montenegro* titulado *Especificaciones curriculares y procesos cognoscitivos* en el cual el investigador se propuso establecer las relaciones de algunas características especificadas en el currículo básico nacional. Dentro de estas categorías hace énfasis en la criticidad y creatividad y en algunos procesos cognoscitivos básicos como análisis, síntesis, comparación y clasificación.

El autor se enfoca en cómo promover la transferencia de los aprendizajes a la práctica, para ello, se apoyó metodológicamente en un diseño documental, exploratorio y propósito de investigación aplicada.

Los resultados permitieron establecer relaciones entre las especificaciones curriculares y cuatro de los procesos cognitivos analizados. En tal sentido, se aspira a través de los resultados logrados que esta línea de análisis pueda replicarse en otras áreas curriculares y procesos cognitivos.

Seguidamente, se presenta la investigación desarrollada por *Doraima Dos Ramos* en el artículo titulado *No mires arriba. Una aproximación desde la ética de la educación venezolana en tiempo de pandemia*. En esta indagación la investigadora analiza el fenómeno educativo como política pública a partir de las consecuencias producidas por la pandemia producida por el Covid 19.

Dos Ramos, se plantea realizar una mirada a la educación como un elemento que puede ser transformado en cualquiera de sus etapas a través de su fundamentación en una dimensión ética. En este sentido, realizó una investigación de orden documental, a través del análisis e interpretación de las fuentes consultadas.

El resultado de la indagación establece la necesidad de promover una educación más intersubjetiva, que haga énfasis en lo humano, que reconozca cómo ha sido afectado el estado psíquico y emocional de la población, en especial, los niños y jóvenes a partir de la crisis venezolana que ahora se profundiza con los efectos de la pandemia.

Culmina este número de *Laurus* con el artículo presentado por *Samira Fuentes Obeid* y *Doris Pérez Barreto* titulado *Identidad ambiental y conciencia ambiental desde la didáctica para el logro de prácticas pedagógicas contextualizadas*

El objetivo de la investigación que aún se encuentra en desarrollo está orientado hacia la introducción de aserciones y orientaciones para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos, a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto

de enseñanza. Esto permitirá que pueda aplicar acciones pedagógicas y didácticas pertinentes y enfocadas en el contexto establecido.

La metodología, fundamentada en el método fenomenológico, pretende presentar una visión subjetiva de la realidad. A partir de los hallazgos alcanzados, concluyen que la transformación curricular debe insertar la educación ambiental como eje integrador, con lo cual se generarán impactos positivos en la acción pedagógica y didáctica del docente. De esta manera, se establecerán espacios de aprendizaje fundamentados en la identidad ambiental para contribuir, asimismo, a la conservación del ambiente.

Esperamos que todo este recorrido, afianzado en los diversos artículos que llevamos a Ud a través de esta edición le permitan profundizar sobre el hecho educativo y reflexionar sobre toda la tarea que queda en manos de docentes, administradores educativos, padres, responsables y comunidad en general para garantizar a niños, adolescentes y jóvenes mejores oportunidades ante un mundo cambiante que espera por la consolidación de un individuo planetario y la superación de la pandemia que ha azotado al mundo.

Vicerrectorado de Docencia

PREVENCIÓN DE ZONOSIS. HACIA UNA UNIVERSIDAD SALUDABLE

Zaida Pino

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Mácaro

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo primordial describir la prevención de Zoonosis para el logro de una Universidad saludable desde la transdisciplinariedad. El fundamento para su implementación está incluido en las políticas de promoción de la salud y cuidado del ambiente a nivel mundial. Este concepto implica desarrollar intervenciones que ayuden a las personas que estudian y/o trabajan o visitan las universidades públicas y privadas, a poner en práctica medidas preventivas de zoonosis, que los ayuden a estar sanos y al mismo tiempo proteger el planeta. Por medio de las Universidades Saludables, se busca la construcción del bienestar y progreso de las naciones, con la implementación de medidas que mejoren las diversas problemáticas referidas a Educación, Salud y Ambiente. Vale resaltar, que la Educación es fundamental para el desarrollo de las naciones, permite abrir las brechas que dan paso a sistemas dotados de un sin número de características que parten desde la transdisciplinariedad; en este caso entrelazada con Salud y Ambiente para el bienestar de la población. Dentro de este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) creó la agenda mundial Educación 2030 con la intención de transformar vidas mediante la Educación, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. Cabe agregar, que la agenda 2030 es una apropiada estrategia para abordar el complejo tema de las zoonosis. Estas enfermedades representan un importante problema de salud pública, afectada durante la convivencia del hombre con animales como las mascotas o por el consumo de productos como carnes, leche, huevos o por contacto con pieles, además por la presencia de animales en instituciones educativas y por la entrada, sin protección, de las personas en áreas selváticas y rurales, presentando una posibilidad en su transmisión. Las zoonosis también están ligadas a la pérdida de biodiversidad, debido a la destrucción de hábitats naturales, tráfico de fauna silvestre, entre otros, ocasionando su aumento en número de casos.

Descriptor: Educación, Salud. Ambiente, Agenda 2030, Zoonosis, Universidades Saludables.

PREVENTION OF ZONOSSES. TOWARDS A HEALTHY UNIVERSITY

ABSTRACT

This article has the primary objective of describing the prevention of Zoonoses. Towards a Healthy University, from transdisciplinarity. The basis for its implementation is included in the policies for the promotion of health and care of the environment worldwide, this concept implies developing interventions that help people who study

and / or work or visit public and private universities, to put into practice healthy behaviors that help you stay healthy while protecting the planet. Through Healthy Universities, the construction of the well-being and progress of nations is sought, with the implementation of measures that improve the various problems related to Education, Health and Environment. It is worth highlighting that Education is fundamental for the development of nations, it allows opening the gaps that give way to systems endowed with a number of characteristics that start from transdisciplinary nature, in this case intertwined with Health and Environment, for the well-being of the population. Within this order of ideas, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015) created the global Education 2030 agenda with the intention of transforming lives through Education, an opportunity for countries and your societies embark on a new path to improve the lives of all, leaving no one behind. It should be added that the 2030 agenda is an appropriate strategy to address the complex issue of zoonoses, these diseases represent an important public health problem in people and animals, due to the coexistence of man with animals such as pets or the consumption of products. such as meat, milk, eggs or by contact with skins, in addition to the presence of animals in educational institutions and the unprotected entry of people into jungle and rural areas, presenting a possibility in their transmission, zoonoses are also linked to loss of biodiversity, due to the destruction of natural habitats, wildlife trafficking, among others, causing an increase in the number of cases.

Descriptors: Education, Health. Environment, Agenda 2030, Zoonosis, Healthy Universities.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI representa el avance de la ciencia y la tecnología, ambas inmersas en el progreso de la educación, la salud y el ambiente, pero en la práctica observamos muchas fallas que afectan a las comunidades y, por lo tanto, al desarrollo de un país. A partir de esta idea, el presente artículo nace de la inquietud de la autora al observar el distanciamiento entre educación y la salud, hecho que afecta al ambiente al causar zoonosis. Desde esta visión, se hace necesaria la aplicación del criterio de transdisciplinariedad para una amplia concepción de las Universidades Saludables. Las mismas constituyen una transformación dirigida a mejorar la calidad de vida, promocionar una buena salud y promover el equilibrio planetario, a partir del posicionamiento de un conjunto de conocimientos, mejorar los hábitos y valores ambientales, con sentido

compromiso para las generaciones venideras. Desde la perspectiva pedagógica, las Universidades Saludables asumen un entrelazado de saberes para la acción, transformación y consolidación de espacios de interacción social, que contribuyen a formar personas integrales, críticas, activas y sanas.

Bajo esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) hace hincapié en el papel de la Educación para modelar actitudes, valores y conductas, al tiempo que desarrolla las capacidades, habilidades y el compromiso necesario para construir un futuro sostenible. Por tanto, enmarcado en el sistema educativo, es necesario promover posibles soluciones dirigidas a prevenir las zoonosis, si contamos entonces con las Universidades Saludables, como un proceso permanente en el que los individuos toman conciencia de su salud y ambiente y, además, adquieren los conocimientos, valores, destrezas, experiencia y la determinación que les permitirá actuar individual y colectivamente para resolver los problemas ambientales y sanitarios, presentes y futuros.

En este sentido, La Organización Panamericana de la Salud (OPS,2005) considera que se debe realizar una alianza estratégica entre educación, ambiente y salud dirigida a contribuir y fortalecer grupos de ciudadanos activos, motivados y capaces de desarrollar valores fundamentales para procurar el bienestar propio y el de la comunidad en donde viven, así como sumarse a los esfuerzos globales de planes educativos para fortalecer actitudes, habilidades y destrezas para la vida.

Dicho de otro modo, las Universidades Saludables, a través de la transdisciplinariedad y a partir de la educación, el ambiente y la salud, crean oportunidades de aprendizajes para ampliar el conocimiento y habilidades personales relacionadas con la conservación del ambiente y restablecimiento de la salud que facilitan cambios conscientes y responsables en la conducta de los individuos y en la toma de decisiones en el caso de prevención de zoonosis.

Es importante destacar, que en pleno siglo XXI se mantienen los casos de zoonosis o aquellas enfermedades transmisibles, comunes al hombre y a los animales. Esto significa, que es necesaria una mejor comprensión de la epidemiología, los mecanismos de transmisión, su prevención y control. En este sentido, los cambios sociales y demográficos también han intensificado la importancia de adquirir y difundir el conocimiento sobre las zoonosis; por ejemplo, a medida que las personas irrumpen en ecosistemas con los cuales tenían poco contacto y cuya fauna no sea bien conocida, aumenta su exposición a los animales y a las enfermedades que estos transmiten. Ante esta situación, se debe profundizar el conocimiento sobre zoonosis y su prevención desde las Universidades Saludables ya que debido al fuerte impacto que causan estas enfermedades en la población, su desconocimiento ha afectado a gran cantidad de personas provocando, en algunas ocasiones, su muerte.

También conviene precisar, que existe un acelerado crecimiento de la población, migraciones sin control, aunado a las actividades industriales, construcción de carreteras, desecación de lagunas, ríos, arroyos, pesca y caza indiscriminada, destrucción del hábitat natural de muchas especies animales, tala de árboles, sequías, incendios forestales, inundaciones, incremento en el contrabando de la fauna silvestre, entre otros. Desde esa perspectiva, Pérez (2004) expresa que “los enfoques productivistas de la agricultura han traído consecuencias nefastas para los recursos naturales, contribuyendo al deterioro ambiental, la sobre explotación de las áreas rurales, el uso indiscriminado de agroquímicos y el uso inadecuado de las aguas” (p.189); esto aunado al contacto hombre-animal en comunidades educativas donde por desconocimiento del tema no se realizan campañas de prevención de zoonosis, las cuales podrían disminuir e inclusive erradicar estas terribles enfermedades.

Dentro de este orden de ideas, Villasmil (2010) manifiesta que la educación es definitiva en la salud y el ambiente, dado su papel en la formación de las nuevas generaciones. Visto así, la educación ofrece un conjunto de herramientas que contribuyen, dentro del proceso

educativo, a la asimilación y comprensión del tema brindándole a los participantes, estrategias que les permitan lograr su objetivo, en este caso referido al cuidado de la salud y del ambiente para así mejorar la calidad de vida. Dicho objetivo se puede fortalecer por medio de las Universidades Saludables, donde se involucran el personal que labora en ellas, sus estudiantes y las comunidades que las rodean.

Profundizando en la temática, se debe aclarar que surgieron varios eventos y se produjeron documentos previos que dieron origen a lo que actualmente se conoce como Universidades Saludables, entre ellos, la Declaración de Alma-Ata Salud Para Todos y la Carta de Ottawa para La Promoción de la Salud. La primera fue elaborada durante la Conferencia Internacional de Atención Primaria de la Salud (APS) realizada el 12 septiembre de 1978 en la ciudad de Alma-Ata, Kazajistán, donde se demostró la necesidad de hacer medicina preventiva en las comunidades a través de la información. Además, en ella se declaró a la Salud como un derecho humano y como el objetivo a alcanzar en el año 2000.

La segunda fue producto de la Primera Conferencia Internacional sobre promoción de la salud realizada en Ottawa, Canadá, el 21 de noviembre de 1986. Precisa que la promoción de la salud, consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su Salud y ejercer un mejor control sobre la misma.

Al respecto, Tsouros, Dowding, Thompson y Dooris (1998) señalan que

el concepto de una universidad promotora de salud significa mucho más que dirigir una educación en salud y una promoción de la salud para los estudiantes y el equipo. Significa integrar la salud dentro de la cultura, procesos y políticas de la universidad, asimismo debe comprender y lidiar con la salud de una forma diferente y desarrollar un marco de acción que combina factores como empoderamiento, diálogo, elección y participación con metas para la equidad, sostenibilidad y una vida que conduce a la salud, entornos de trabajo y aprendizaje. (p.15).

En este sentido, el fundamento para la implementación de una Universidad Saludable está incluido dentro de las políticas de salud de cualquier país, bajo el rubro de promoción de la salud. Este concepto implica desarrollar intervenciones que ayuden a las personas a poner en práctica conductas saludables y modificar comportamientos inadecuados con el fin evitar las zoonosis.

Dentro de este marco, Arroyo y Rice (2009) señalan que

las universidades tienen una fuerza potencial para influir positivamente en la vida y la salud de sus miembros. Son instituciones en donde las personas pasan una parte importante de sus vidas y pueden incidir en la formación de sus estilos de vida, llevándolos a ser personas autónomas, reflexivas, críticas, con responsabilidad frente a sí mismos y ante los demás; además los universitarios lideran innovaciones y tienen un rol modélico en la sociedad. Asimismo, las actividades principales de la universidad son la docencia y la investigación, lo que permite la incorporación del concepto de salud como una responsabilidad personal y social (p.1).

Es por ello, que una Universidad Saludable incorpora la Promoción de la Salud a su proyecto educativo y laboral, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian y/o trabajan y, a la vez, los forma para que actúen como modelos o promotores de conductas saludables a nivel de sus familias, en sus futuros entornos laborales y en la sociedad en general. Su día se celebra el 7 de octubre.

Es importante destacar, que la Organización Mundial de la Salud, en conjunto con la Organización Panamericana de la Salud (OMS/OPS) ha realizado seis congresos internacionales de Universidades Promotoras de la Salud o Universidades Saludables, con sede en diferentes países iberoamericanos, comenzando con OMS/OPS (2003).

El I Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud se desarrolló en Chile en el 2003 con el lema central “Construyendo Universidades Saludables”. Aquí se fomentó la organización para que las universidades contribuyeran con la Promoción de la Salud. Se creó la Guía para Universidad Saludables y otras Instituciones de Educación Superior (2006) para orientar a los institutos en la promoción de la salud.

Luego, en 2005 se realizó en Canadá (OMS/OPS 2005) el II Congreso Internacional, en el cual se elaboró la Carta de Edmonton que contiene la declaración de los principios y metas de dichas universidades para su orientación. Posteriormente, en el 2007 en Ciudad de Juárez, México, se realizó el III Congreso Internacional, con el lema “Entornos Formativos Multiplicadores” (OPS/OMS, 2018).

Allí, se constituyó y formalizó la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud (RIUPS) a través de un acta constitutiva que establece los objetivos, áreas de colaboración, mecanismos de comunicación, funciones, entre otros puntos.

Posteriormente, la Universidad de Navarra (2009) señala que en el 2009 se realizó en España el IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud apoyado en el criterio de “Responsabilidad social de la Universidades” donde participó como anfitriona. Aquí se aprobó la Declaración de Pamplona-Iruña que establece los valores y principios del movimiento de Universidades Promotoras de la Salud o Universidades Saludables.

Es importante destacar, que la alianza OMS/OPS (2011) promovió en ese año, el V Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud, sustentado en la idea de “Comunidades Universitarias construyendo Salud”, donde se estableció la Declaración de Costa Rica o la ratificación de las RIUPS para avanzar, fortalecer y articular sus compromisos como Universidades Saludables.

Dentro de este orden de ideas, la OMS/ OPS (2018), expresa que en marzo de 2013 se realizó el VI Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud, en San Juan, Puerto Rico, donde se hizo un

consenso para orientar y evaluar el proceso de certificación nacional e internacional de las RIUPS. Posteriormente, en el 2015 se celebró el VII Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud en Okanagan, Canadá. En este evento se elaboró la Carta Internacional de Okanagan para la Promoción de la Salud en universidades e institutos de educación superior con el fin de conmemorar los 10 años de la Carta de Edmonton, así como para renovar el compromiso de las instituciones de educación superior y los colegios de incorporar el enfoque de promoción de la salud y la sostenibilidad en sus políticas y prácticas.

Por último, en junio 2017 la OMS/OPS (2018) informa la celebración del VIII Congreso Iberoamericano de Universidades Promotoras de la Salud en Alicante, España, denominado “Promoción de la Salud y Universidad, Construyendo Entornos Sociales y Educativos Saludables”. El objetivo principal fue analizar la contribución de las universidades en el desarrollo de las políticas y estructuras de promoción de la salud a nivel nacional, regional y global.

Como puede observarse, las Universidades Saludables tienen la responsabilidad de contribuir con el desarrollo de un país, generando avances y oportunidades de crecimiento social, intelectual, científico, tecnológico, económico, político y sanitario, mediante la realización y ejecución de proyectos promotores de la salud con pertinencia social y con incidencia en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad intra y extrauniversitaria. En este sentido, la autora del presente artículo considera necesario conocer las estrategias de prevención y control de las zoonosis desde las Universidades Saludables a través de la transdisciplinariedad.

Vale resaltar, que el origen del concepto de transdisciplinariedad se atribuye al Taller Internacional denominado Interdisciplinariedad Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades en 1970 de la UNESCO, financiado por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), el Ministerio de Educación de Francia y la Universidad de Niza.

En este evento se describió al prefijo “trans” como algo que va entre, a través, más allá y de manera trascendental, asimismo, fue definido como transgresivo; dicho de otra manera, sin límites. En esta Conferencia fue definida en forma general la transdisciplinariedad como “un sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas” (p.15) o, lo que es lo mismo, la raíz o la base para todas las disciplinas.

En este evento destacaron el filósofo y psicólogo suizo Jean Piaget, el ingeniero austriaco Erich Jantsch y el matemático francés Andre Lichnerowicz. El primero, veía a la transdisciplinariedad como una etapa más alta en la epistemología de las relaciones interdisciplinarias, mientras que Jantsch propuso un modelo jerárquico para el sistema de la ciencia, la educación y la innovación. Este investigador imaginaba la coordinación de todas las disciplinas por una axiomática en general con un mutuo enriquecimiento epistemológico. Por otro lado, Lichnerowicz coincidía con la concepción de transdisciplinariedad, enfocada solo en el área matemática.

Pasados unos años, en 1987, Basarab Nicolescu, definió este término como la transferencia de métodos entre las disciplinas, donde se distinguen la aplicación, epistemología y concepción de otras áreas del conocimiento. Identificó tres pilares de un nuevo abordaje, los denominó complejidad, múltiples niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, en contraste con la realidad de un solo nivel unidimensional del pensamiento clásico, que establece que la transdisciplinariedad apoya la multidimensionalidad de la realidad. La lógica del tercero incluido describe la coherencia de los diferentes niveles de realidad, reemplaza la reducción por una pluralidad más compleja. En este sentido, la transdisciplinariedad no es una nueva disciplina o una herramienta teórica o una superdisciplina, sino la ciencia y el arte de descubrir puentes entre diferentes objetos o áreas de conocimiento.

Cabe destacar, que en 1994 se realizó en Arrabida (Portugal), el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad de la UNESCO,

OCDE y el Centro de Investigación Internacional de Estudios Transdisciplinario (Center for Transdisciplinary Research CIRET), donde se reunieron más de 70 participantes, con la intervención de franceses, portugueses y brasileiros. En este escenario se destacó Morin con su rúbrica científica denominada Carta de la Transdisciplinariedad, firmada el 6 de noviembre de 1994. El investigador manifestó que la transdisciplinariedad “está entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas” (p. 86). En otras palabras, propone una reforma del pensamiento albergando la lógica de una nueva conceptualización que implica una idea más amplia y trascendental, sin límites ni fronteras, integrando conocimientos, postulados, perspectivas y enfoques.

En este sentido, el citado autor expresa las insuficiencias de un pensamiento simple, por lo que se necesita crear un pensamiento que dialogue con la realidad, denominado pensamiento complejo, el cual integra las formas simples del pensamiento y se hace multidimensional, completo y total. Para Carrizo, Espina y Klein (2004), la transdisciplinariedad es una de las tres operaciones lógicas que se identifican en la arquitectura del pensamiento complejo de Morin, destacándose la distinción, porque alinea con la disciplinariedad, la conjunción que organiza con la interdisciplinariedad y la implicación debido a que soporta un nivel sistémico de la relación que existe entre la idea de disciplinariedad e interdisciplinariedad, favoreciendo un pensamiento en red.

Ahora bien, el presente artículo tiene puntos de coincidencia con la transdisciplinariedad, puesto que la autora recomienda entrelazar la educación y la salud con el ambiente para la creación permanente de las Universidades Saludables para su encuentro, diálogo y mediación, con el propósito de generar saberes que integren conocimientos y logren prevenir las zoonosis en la población intra y extra universitaria, considerando que estas enfermedades son transmitidas accidentalmente de los animales a las personas sin distinción de credo, raza, condición socioeconómica, sexo o edad.

Por otro lado, resulta oportuno mencionar que, desde la antigüedad, la relación hombre – animal, a través del tiempo, ha desarrollado una serie de ventajas, como la proporción de alimentos (carne, leche, huevos), uso de sus pieles como abrigo para resistir las bajas temperaturas, la movilización de un lugar a otro (transporte), entre otros. Sin embargo, esta misma relación (hombre-animal), presenta entre sus desventajas: mordidas por ataques de los animales a las personas, alergias y la transmisión de zoonosis.

A la idea anterior, se suman los aportes de Monsalve, Mattar y González (2009) quienes señalan que “las zoonosis determinan una gran problemática social y epidemiológica” (p. 23). Dicho en otras palabras, la entrada de las personas a los ecosistemas habitados por animales que viven en equilibrio, sumado al cambio climático, ha incrementado los casos de zoonosis tipo dengue, rabia, fiebre amarilla, malaria, entre otras, llevándolas de la selva a la ciudad y áreas rurales, lo cual constituye un hecho dramático que se sigue padeciendo en la actualidad.

Por su parte, la OPS señala que las consecuencias del cambio climático sobre la salud se observan en la difusión de enfermedades ya existentes o en la comprobación de nuevos agentes infecciosos, determinados por las condiciones climáticas, ambientales y sociales. Es conveniente aclarar, que el clima por sí solo no es un requisito suficiente para la instauración de focos endémicos. También influyen la composición atmosférica, la urbanización, el desarrollo económico y social, comercio internacional, migraciones humanas, desarrollo industrial, uso de las tierras. Esta es la razón por la cual se encuentran especies salvajes que se están convirtiendo en animales de compañía, especialmente para los niños quienes muestran su preferencia por monos, boas, perezas, loros, guacamayas, iguanas, aves silvestres, entre otros.

Por consiguiente, la falta de información no permite al individuo formarse una idea exacta de la importancia de las zoonosis, más que todo en poblaciones rurales que viven en estrecho contacto con los animales, además, el desconocimiento y las malas condiciones higiénicas

multiplican las dificultades para aplicar medidas de eficacia. Esto indica la necesidad de entrelazar o engranar la educación con la salud y el ambiente a través de las Universidades Saludables por ser ellas uno de los medios más influyentes para divulgar entre la población informaciones elementales sobre la naturaleza de las zoonosis.

En referencia con lo anterior, se debe enfatizar que estas enfermedades suelen estar presentes en la relación hombre-animal que incluye transporte, fuente de alimentos, protección, compañía, entre otros. Dicho de otro modo, la relación hombre-animal está determinada por el origen del mismo hombre y de su evolución, a través del proceso de integración de los diferentes bienes y servicios, que le permiten mejorar gradualmente sus condiciones de vida. Sin embargo, no se descarta el valor de las mascotas en la vida de las personas quienes al poseerlas mejoran su función cardiovascular, estimulan un mayor grado de responsabilidad, disminuyen la ansiedad, mejoran las relaciones interpersonales, aportan compañía a personas que están convalecientes, quienes se recuperan más rápido. A pesar de estos beneficios existen inconvenientes vinculados con las diferentes afecciones que pueden producir en la salud de las personas.

Otro aspecto importante está determinado por la definición de zoonosis formulada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1956) que la vincula con cualquier enfermedad que, de manera natural, es transmisible de los animales vertebrados al hombre. Este concepto fue modificado luego, en el Informe Técnico de la OMS (1959), donde se define como aquellas enfermedades que se transmiten naturalmente de los animales vertebrados al hombre y viceversa, incluyendo además a los animales invertebrados que pueden ser transmisores de enfermedades zoonóticas. Esta definición se mantiene en la actualidad.

Desde esta óptica, Ríos y otros (2009) clasifican a las zoonosis de acuerdo con su ciclo de mantenimiento o según su ciclo reproductivo. *De acuerdo con su ciclo de mantenimiento*, se subdivide en cinco criterios:

a) *Ciclo Directo*: participa un vertebrado infectado, no significa que sea de transmisión directa, con un huésped es suficiente para que se transmita, el agente infeccioso sufre pocas modificaciones, durante su reproducción y posterior desarrollo. Ejemplo: la rabia, brucelosis, triquinosis, entre otros.

b) *Ciclo zoonosis*: el agente infeccioso requiere de la intervención de más de un vertebrado para su ciclo evolutivo, el hombre es un paso obligatorio, no existe especies invertebradas, entre ellos tenemos los parásitos como los cestodes.

c) *Metazoonosis*: el agente infeccioso se desarrolla y multiplica en la especie invertebrado, también participa una especie vertebrada. Este grupo incluye la fiebre amarilla, dengue, entre otras.

d) *Saprozoonosis*: tienen un huésped vertebrado y uno inerte para completar su ciclo, como agua, suelo, plantas, materia orgánica, tales como Fasciolosis, Micosis, Leptospirosis, entre otros.

e) *Otros*: ciertos agentes pueden ser transmitidos por más de un mecanismo, como las Salmonellas.

Según su ciclo reproductivo, se subdividen en tres:

a) *Sinantrópicas*: su ciclo es urbano, como el Dengue.

b) *Exoantrópicas*: de ciclo selvático, ejemplo Malaria.

c) *Mixto*: posee los dos ciclos anteriores, incluye al Mal de Chagas.

Otro aspecto ineludible de las zoonosis es que, en la actualidad, a nivel mundial se han descrito más de 200 tipos. En Venezuela se han reportado 23 casos de zoonosis dentro de las cuales se observa la persistencia del Dengue y Escabiosis, además las apariciones esporádicas de mal de Chagas, el regreso de la malaria y la llegada de Mayaro, Zika, Chicungunya, afectando a toda una nación, causando discapacidades temporales y permanentes y en otras ocasiones la muerte. En igual perspectiva, Dabanch (2009) indica que las Zoonosis pueden ser transmitidas por distintas vías, entre ellas por contacto directo, ingestión, inhalación, mordeduras o por insectos. Según el autor previamente citado,

estas enfermedades pueden transmitirse de persona a persona por transfusiones o trasplante de órganos y tejidos.

En otro orden de ideas, en las poblaciones del medio rural que, por crecimiento de la población urbana quedan a través del tiempo integradas al medio urbano donde la tenencia de los animales simplemente es algo que se da como un fenómeno preexistente y normal, existen numerosas familias que poseen y conviven con diferentes especies de animales domésticos, acompañado de un crecimiento poblacional de personas y animales, carente de planificación. A título ilustrativo, se presentan el caso de los perros, que adquieren una particular importancia, reflejada en un número desproporcionado de estos animales en lugares deficientes en servicios de vigilancia y luz en vías públicas. Sin embargo, los caninos se convierten entonces, en un paliativo, más que en una solución, en cuanto a seguridad personal y protección de bienes, aunque se debe tener presente que sin control veterinario son transmisores de muchas enfermedades.

En este sentido, Trasversa (2004) señala que “las zoonosis representan un alto porcentaje de enfermedades descritas en muchos países y constituyen el origen de importantes pérdidas económicas y de notables problemas, tanto para la salud animal como para la salud pública” (p. 1). Las zoonosis son poco conocidas; en términos generales en la población hay desconocimiento acerca de lo que son en realidad estas enfermedades, sus mecanismos de transmisión, los efectos en el ser humano y sus medidas de prevención.

Sobre la base de lo planteado anteriormente, se deben sumar los factores de propagación de las zoonosis como la modificación sobre magnitud y densidad de la población, mayor movilidad de personas y animales, crecimiento del comercio de productos animales, aumento de la resistencia a los fármacos por parte de las bacterias, fallas en la manipulación de sub-productos y desechos animales, rasgos antropológicos y culturales. En palabras de Gallardo y otros (2007) señalan que las zoonosis no conocen fronteras ni límites, de la misma

forma en que se controlan temporalmente o desaparecen, surgen o se introducen otras nuevas, que amenazan al ser humano.

Partiendo de esta realidad, se ha comprobado que mamíferos, insectos, ácaros y aves tienen todo el potencial de transmitir enfermedades a las personas, ellos reciben el agente patógeno (virus, bacterias, hongos, parásitos) de un ser infectado que puede ser otro animal o una persona. De todos los insectos, los mosquitos representan la mayor amenaza a la población porque son responsables de propagar Malaria, Dengue, Fiebre Amarilla, Encefalitis Equina, Guanarito, Zika, Chicungunya, entre otras. Se suma a lo anterior lo planteado por Rivera (2009), al señalar que “el aumento de enfermedades transmitidas por mosquitos se debe a la retirada de insecticidas más eficaces (como DDT), el desarrollo de la resistencia a sustancias químicas, dando como resultado un aumento en el número de vectores” (p.1).

En concordancia con lo anterior, el crecimiento de la población mundial, las migraciones y la expansión no controlada de zonas rurales, en combinación con la deforestación significa que las personas se están trasladando a los hábitats naturales de los mosquitos, quienes encuentran lugares de reproducción alternativos en construcciones realizadas por los humanos, aumentando los criaderos por el contacto hombre-vector. A partir de lo anteriormente expuesto, se asume que la transdisciplinariedad entre educación, salud y ambiente, emerge más allá de la sola combinación o contribución entre sí, en sus concepciones teóricas y prácticas para alcanzar una nueva dimensión epistémica, que trasciende los distintos elementos que las conforman y suprime las fronteras entre ellas.

Desde esta perspectiva, se puede indicar que el enfoque transdisciplinario se inicia en el preciso momento en que el ser humano comienza a interpretar la realidad, pues la realidad es transdisciplinaria. La realidad del presente artículo es la prevención de Zoonosis a través de la transdisciplinariedad. Dentro de este marco, Alcántara (2008) considera

la salud, “como un fenómeno complejo que debe ser abordado a través de la transdisciplinariedad pues, para poder comprenderla en su multidimensionalidad, es necesario que concurren diversas disciplinas que interactúen y se integren entre sí.” (p.100). Dicho de otro modo, la salud permite un abordaje desde la transdisciplinariedad, por estar enmarcada en el área de intersección de diversas ciencias, tanto naturales como sociales, esto significa que es un asunto tanto individual como colectivo.

Por su parte, Preciado (2009) plantea que la Educación está destinada a realizar importantes cambios de aplicación pertinente, apropiada e integrada en este caso con salud y ambiente, dirigida a proponer mejoras y cambios que de alguna manera tengan que establecer un rediseño en la concepción socio-antropológica de las enfermedades para lograr disminución o erradicación de casos en la población. Ante esta situación, se hacen necesarias las Universidades Saludables, que tomen en cuenta la armonía entre el hombre y el ambiente para, de esta forma, contribuir a la prevención de zoonosis.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres) y el el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015.

Más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se contaban 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, docentes, jóvenes y el sector privado, aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en

la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. Tal como se ha visto, en 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la agenda 2030, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino para mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás.

Con la finalidad de lograr esos propósitos, la agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen la salud, la educación, salvaguardar el ambiente, acabar con la epidemia de Malaria, entre otros. Por otra parte, el secretario general de las Naciones Unidas, António Guterres (2017) expresó que

hace dos años, los líderes de todo el mundo adoptaron la ambiciosa Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible centrada en diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible. La agenda es nuestro plan compartido para transformar el mundo en quince años y fundamentalmente. Fomentar una vida digna para todos (p. 64).

El enunciado indica que la Agenda 2030 es deliberadamente ambiciosa y trasformativa, con un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible integrados e indivisibles, orientados a metas que nos guíen. Es crucial que esta agenda universal aplique en todos los países para lograr cumplir la meta de mejorar las perspectivas de vida y futuro de todos, en todo el mundo.

En este sentido, es necesario entender la agenda 2030 y su conexión con el presente artículo, comenzando con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número tres (ODS 3), donde se habla de abordar todas las prioridades sanitarias, llama a mejorar la salud, acabar con las enfermedades transmisibles, asegurar el acceso universal a medicamentos y vacunas inocuas, eficaces, asequibles y de calidad, así como cobertura sanitaria. Como complemento a lo planteado, la OMS en su declaración del 25 de septiembre del 2015 (OMS, 2015), se compromete a trabajar

con sus asociados de todo el mundo para alcanzar la agenda 2030 y cumplir con estos nuevos objetivos de desarrollo sostenible como la disminución de enfermedades que causan epidemia como la Malaria y el Covid-19, entre otras. La OMS espera colaborar con todos los países para lograr una cobertura de salud universal.

Ahora bien, el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (ODS 4) de la Agenda 2030 se relaciona con garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En este sentido, recuerda que la Educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz. En este punto, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 necesitan de la Educación para dotar a toda la población de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir con las sociedades en que viven.

En resumen, el ODS 4 de la Agenda 2030 tiene como meta proporcionar los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo, tanto en el ámbito local como a nivel global. Asimismo, el ODS 4 señala que la Educación debe ser relevante, de carácter universal, en otras palabras, al alcance para todos. Es importante recordar que la Educación es un un derecho, debe ser de calidad y ser eficaz para lograr alcanzar los objetivos de la agenda propuesta.

Por otro lado, el Objetivo de Desarrollo Sostenible seis (ODS 6) se centra en garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos, aspectos esenciales para la salud y la sostenibilidad del ambiente. Se hace necesario implementar hábitos saludables en la población e incentivar el cuidado de los ecosistemas acuáticos.

Siguiendo con la citada agenda, el Objetivo de Desarrollo Sostenible once (ODS, 11) expresa la necesidad de lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles; esto relacionado con el aumento del crecimiento urbano. La rápida urbanización conlleva enormes desafíos que incluyen el creciente número de habitantes, aumenta la contaminación, la prestación inadecuada de los servicios básicos, la expansión urbana sin planificación, lo que trae como consecuencia que las ciudades sean más vulnerables a los desastres.

Asimismo, se tiene el Objetivo de Desarrollo Sostenible quince (ODS, 15) relacionado con proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, realizar las gestiones pertinentes para que se hagan sostenibles los bosques, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad, además de restablecer y proteger los ecosistemas y la biodiversidad, ayudando a aplacar el cambio climático.

Por estas razones, según la UNESCO (2015) se deben replantear las universidades para que se transformen en Universidades Saludables. Tomando en cuenta la agenda 2030 con el contenido y los objetivos referidos a la pedagogía, hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para el cuidado y prevención de la salud individual y colectiva, así como la protección del ambiente. Por lo tanto, la formación pedagógica en las universidades debe incluir la transdisciplinariedad de educación, salud y ambiente, con la finalidad de disminuir y erradicar las zoonosis para lograr tener una población sana y un planeta saludable.

En consonancia con lo anterior, las universidades necesitan ser redimensionadas con visión de servicio público para la creación de las capacidades humanas apropiadas para el avance científico y tecnológico y la democratización del conocimiento. En particular, es preciso revisar su papel respecto al resto del continuo educativo: deben alcanzar el desarrollo de su potencial para la formación de mejores profesionales

la investigación de los problemas educativos, la formulación de políticas, programas y currículos más pertinentes, relevantes y significativos para la salud y el ambiente.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto y fortaleciendo la transdisciplinariedad entre educación, salud y ambiente, se puede hacer evidente, que hacer referencia, por ejemplo, a la salud por sí misma, desde una postura única, sería impreciso, porque daría como resultado una visión distorsionada de la realidad. Dentro de la transdisciplina se puede comprender e interpretar la salud con una visión integral, tal como lo expresa Capra (1998), al indicar que la salud es un fenómeno multidimensional que abarca una serie de aspectos físicos, psicológicos y sociales además de ecológicos, recíprocamente dependientes, esto se debe a la relación de la salud con el entorno natural y social, donde lo que afecte a un individuo también afectará a la sociedad y al ecosistema del cual forme parte.

En este sentido, como lo expresa el citado autor, el concepto integral de salud implica actividades continuas de cambio que realizan los organismos en su entorno social y cultural para responder a los desafíos ambientales; esto se debe a que no puede haber un nivel absoluto de salud que sea independiente de su entorno natural y social.

De acuerdo con las palabras de Fuentes (2011), salud y ambiente deben ser considerados como aspectos fundamentales de los proyectos educativos para movilizar a toda la comunidad educativa con la finalidad de lograr el desarrollo armónico e integral de las personas, atendiéndolos como un recurso para la vida. Asimismo, expresa la necesidad de educar en salud debido a que el principal enemigo causante de las enfermedades no son las epidemias, sino más bien los estilos de vida poco saludables de las personas y el impacto ambiental que ocasionan al planeta.

Según se ha visto, los gobiernos, la OMS y la UNESCO siguen las directrices de políticas públicas nacionales e internacionales en educación, ambiente y salud, todo con el fin de alcanzar una población saludable que cuida y protege al ambiente, pero debemos reconocer que

las personas toman sus propias decisiones, en este caso la selección de modos y estilos de vida que pueden ser saludables o no, afectándose a sí mismos o a toda la comunidad, sobre todo si esa decisión causa un impacto ambiental.

Visto así, el engranaje entre educación, ambiente y salud permite el desarrollo de un país a través de una población sana que cuida su entorno natural, gracias a que se han fomentado los modos y estilos de vida saludables y la protección del ambiente, los cuales se han iniciado desde los hogares, con la orientación de los niños y niñas por parte de sus padres o representantes, simultáneamente supervisados en las aulas de clases de las diversas instituciones, con el acompañamiento de los docentes de las diferentes etapas educativas. De esta manera, se puede lograr la articulación de las disciplinas permitiendo un trabajo en conjunto con la familia, escuela o universidad y la comunidad, logrando de esta manera mejorar la salud de la población y, por ende, del planeta.

Todo esto implica promocionar modos y estilos de vida saludables, haciendo hincapié en la gravedad de las zoonosis, a través de la formación de los estudiantes, quienes a futuro formarán a las nuevas generaciones, fomentando hábitos saludables en las aulas de clases, lo que permitirá proyectar la acción hacia la comunidad intra y extrauniversitaria y contribuirá a lograr la participación de todos con el reconocimiento de las situaciones problemáticas que pueden afectar su calidad de vida, la integración hacia la toma de decisiones, la planificación y ejecución de actividades orientadas a la solución efectiva de los problemas planteados dentro de esta perspectiva.

En concordancia con las ideas antes expresadas, Capra (1998) logró sintetizar conceptos e ideas proponiendo en el Epílogo de la Trama de La Vida, la Alfabetización Ecológica, de la cual depende la supervivencia de la humanidad, en donde argumenta

Los hombres pueden aprender lecciones valiosas oriundas del análisis de los ecosistemas, teniendo en vista su reconexión con la

tela de la vida, lo que significa crear, nutrir y educar comunidades sustentables, donde podamos obtener la satisfacción de nuestras necesidades y aspiraciones, teniendo en consideración los chances de las futuras generaciones. (p.107)

Para promover este aprendizaje, el autor enfoca principios básicos de la ecología, diciendo que necesitamos alfabetizarnos ecológicamente o, lo que es lo mismo, necesitamos comprender los presupuestos de la organización de las comunidades ecológicas y utilizarlos en la construcción de comunidades humanas sustentables, pues ambas presentan los mismos principios básicos de organización, son redes estructuralmente cerradas, más receptivas a los flujos de energía y de recursos.

A pesar de las diferencias entre ecosistema y comunidad humana, podemos aprender, a partir del ecosistema, como vivir de manera sustentable buscando en el cultivo y el mejoramiento de los modos y estilos de vida, acciones que se sustenten, sobre todo en las relaciones y en las actividades cooperativas.

Después de haber repasado el recorrido de la alfabetización ecológica de Capra, se puede establecer la vinculación de los aspectos mencionados con la prevención de zoonosis, debido a que coincide en la importancia de la supervivencia y la promoción de modos y estilos de vida saludables de la humanidad y su comprensión sobre los principios ecológicos, teniendo en cuenta su sustentabilidad.

Por otra parte, se plantea que las Universidades Saludables, pueden ser consideradas como excelentes espacios para aclarar el significado, importancia y gravedad de las zoonosis, de ahí que, en el caso de estas instituciones educativas, la función primordial de la transdisciplinariedad, será permitir a la comunidad intra y extrauniversitaria avanzar en la construcción de conductas, criterios y comportamientos saludables, sin perder de vista el planeta en su conjunto.

Resulta claro, que el engranaje de educación, salud y ambiente se enfoca centralmente en la población saludable y la sostenibilidad del planeta, puesto que, como sabemos, en ambos aspectos se busca no comprometer la capacidad ambiental de las futuras generaciones, además que propende por valorar bajo otras condiciones, por ejemplo, el de la desaparición de especies animales al urbanizar áreas rurales y/o selváticas.

CONCLUSIONES

La transdisciplinariedad entre educación, salud y ambiente en las Universidades Saludables, permite crear en estos contextos una racionalidad que no solo es intelectual, también es física, emocional, espiritual y corporal. Dicho de otro modo, se afirma a través de la articulación disciplinar, un engranaje de conocimientos, creadora de una episteme novedosa que se redimensiona; hay un entendimiento que sensibiliza nuestro acercamiento con las personas que estudian y/o trabajan en la Universidad y con la comunidad, incentivando estilos de vida saludables y el cuidado del ambiente donde se imbrican el saber ambiental y el saber sanitario con el saber educativo.

Esto significa que en las Universidades Saludables se articulan educación, salud y ambiente, por lo que se aplican métodos, técnicas y estrategias de las disciplinas, con la finalidad de producir conocimientos consistentes, impregnados de teorías y prácticas educativas, sin olvidar los valores que inspiren a las personas que hacen vida universitaria y a la comunidad con la participación, la creatividad, la sensibilidad y, más trascendente aún, el ser una persona sana y con conciencia ecológica.

REFERENCIAS

- Alcántara, G. La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 1, junio, 2008, pp. 93-107 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135004>.
- Arroyo, H. y Rice, M. (2009). *Una Nueva Mirada al Movimiento de Universidades Promotoras de la Salud en las Américas*. Documento de trabajo desarrollado para el IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud. Puerto Rico: Organización Panamericana de la Salud.
- Capra, F. (1998). *El Punto Crucial. Ciencia, Sociedad y Cultura Naciente*. Editorial Naciente. Primera Edición 1998, Primera Reimpresión 2008. Traducido por Graciela de Luis. Buenos Aires, Argentina.
- Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. (2004). *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social*. Programa de las Transformaciones Sociales. MOST. Documento de Debate número 70. UNESCO. Paris, Francia.
- Carta de Ottawa para La Promoción de la Salud
<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Dabanch, J. (2009). *Zoonosis*. Revista Chilena de Infectología. Suplemento I. Sociedad Chilena de Infectología. Santiago de Chile, Chile.
- Declaración de Alma-Ata (1978). *Conferencia Internacional Sobre Atención Primaria de Salud (APS)*. Alma-Ata, Kazajstán.U.R.S.S. 6 al 12 de septiembre de 1978. Organización Mundial de la Salud. OMS. Disponible: www.fcm.unr.edu.ar/ingreso/documentos/1978-DeclaracionAlmaAta.doc. [Documento en línea]. [Consulta: 2018, enero, 10].

Fuentes, E. (2011). *Adquisición y Mantenimiento de Hábitos de Vida Saludables en los Escolares de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera*. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Programa de Doctorado: Actividad Física Para la Educación en la Sociedad del Conocimiento. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada, España.

Gallardo, S. y Otros. (2007). *Zoonosis*. Departamento de Salud Pública. Escuela de Enfermería. Universidad del Mar. Viña del Mar, Chile.

Guía para Universidad Saludables y otras Instituciones de Educación Superior (2006). Trabajo conjunto del Programa UC Saludable de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el INTA de la Universidad de Chile, de la OPS/OMS, con el apoyo técnico del Consejo Nacional para la Promoción de la Salud, VIDA CHILE y del Ministerio de Salud de Chile.

Monsalve, S., Mattar, S. y González M. (2009). *Zoonosis Transmitidas por Animales Silvestres y su Impacto en las Enfermedades Emergentes y Re-Emergentes*. Departamento de Ciencias Pecuarias. Facultad de Medicina Veterinaria. Universidad de Córdoba. Instituto de Investigaciones Biológicas. Córdoba, Colombia. Disponible en: apps.unicordoba.edu.co/revistas/revistamvz-142/v14n213.pdf [Consulta: 2018, marzo, 10].

Morin, E. (1994) Carta de la Transdisciplinariedad. <https://biblioteca.multiversidadreal.com/BB/Biblio/Colectivo/Carta%20de%20la%20Transdisciplinariedad%20%281306%29/Carta%20de%20la%20Transdisciplinariad%20-%20Colectivo.pdf>

Nicolescu, B. (1987). *La Transdisciplinariedad. Una Nueva Visión del Mundo*. Editions Duducker-Collection transdisciplinaritel. Disponible en: <http://www.perso.club.intmet.fr/ricol/ciret/espagn/d/visiones.html>. [Documento en línea]. [Consulta: 2018, enero, 9].

Nicolescu, B. (1998). *La Transdisciplinariedad, una Nueva Visión del Mundo. Manifiesto*. Editorial Du. Mónaco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2016) *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para transformar nuestro mundo*. Informe del Secretario General. Progresos en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2016 Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-consumption-production/>[Consulta: 2021, mayo10]

Organización Mundial de la Salud OMS (1956). *Zoonosis y Veterinaria de Salud Pública*. Informe Técnico. Comité Mixto de Expertos en Zoonosis. Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud OMS (1959). *Zoonosis y Veterinaria de Salud Pública*. Informe Técnico. Comité Mixto de Expertos en Zoonosis. Serie de Informes Técnicos número 169. Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud/ Organización Panamericana de la Salud (OMS/OPS) (2005) *Carta de Edmonton para Universidades Promotoras de la Salud e Instituciones de Educación Superior* Disponible en: https://www.paho.org/per/index.php?option=com_docman&view=document&category_slug=documentos-base-972&alias=251-carta-edmonton-para-universidadespromotoras-salud-e-instituciones-educacion-superior-1&Itemid=1031 [Consulta: 2021, mayo17]

Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. OMS/OPS (2011), *Costa Rica - V Congreso Internacional y I Congreso Nacional Universidades Promotoras de la Salud / OPS/OMS*. Disponible en: https://www.paho.org/cor/index.php?option=com_content&view=article&id=110:vcongreso-internacional-y-i-congreso-nacional [Consulta: 2021, mayo17].

Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. (OMS/OPS, 2018). *Congresos Internacionales. Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud (RIUPS)*. Pan American Health Organization / World Health Organization. Disponible en: [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10675%3A2015-iberoamerican-network-of-health-promoting-universitiesriups&catid=7791%3Anews-events&Itemid=41388\(=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10675%3A2015-iberoamerican-network-of-health-promoting-universitiesriups&catid=7791%3Anews-events&Itemid=41388(=es) [Consulta: 2021, mayo15]

Organización Panamericana de la Salud. Cambio climático y salud. <https://www.paho.org/es/temas/cambio-climatico-salud>

Organización Panamericana de Salud OPS (2005). *Educación Para la Salud en el Ámbito Escolar: Una Perspectiva Integral*. Washington D.C. USA.

Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (1970) Interdisciplinaria Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades (UNESCO) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262412_spa

Pérez, E. (2004). *El Mundo Rural Latinoamericano y la Nueva Ruralidad*. Universidad Central. Bogotá, Colombia. Redalyc. Sistema de Información Científica, número 20, 2004. Pp-180-193. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/105/105117734017.pdf. ____ [Consulta: 2021, mayo15].

Preciado, C. (2009). *Intervención Educativa Para la Prevención de la Enfermedad de Chagas en los caseríos: Altamira, Copetón y Santa Ifigenia*. (Municipio Carlos Arvelo, estado Carabobo). Instituto de Altos Estudios IAES. Dr. Arnoldo Gabaldón adscrito al ministerio del Poder Popular Para la Salud. Maracay, Venezuela.

Ríos, C. y Otros. (2009). *Zoonosis*. Escuela de Enfermería. Universidad del Mar. Viña del Mar, Chile.

- Rivera, O. (2009). *Siglo XXI. ¿Era de las Zoonosis?* Revista Electrónica de Veterinaria REDVET volumen 10 número 5 mayo 2009 pp 1-5. Organización Veterinaria de España. Madrid, España. Disponible en: <http://veterinaria.org/revistas/redvet/n050509/050915.pdf>. [Consulta: 2021, mayo19]
- Trasversa, M. (2004). *Las Enfermedades-Zoonosis*. Revisión Técnica. Área de Medicina Preventiva. Departamento de Sanidad Animal y Medicina Preventiva. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Tsouros, G. Dowding, J. Thompson, M. y Dooris, M. (1998), *Desde la Ciudad Saludable a la Universidad Saludable: Desarrollo de Proyectos y la Creación de Redes. Universidades Promotoras de Salud*. Copenhague. Organización Mundial de la Salud. OMS. Oficina Regional Para Europa.
- Villasmil, L. (2010). *Un Mundo. Una Salud: Retos y Perspectivas en la Lucha Contra Las Enfermedades*. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad de la Salle. Asociación Colombiana de Infectología. Bogotá, Colombia.
- Universidad Pública de Navarra (2009). *IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud. La Responsabilidad Social de las Universidades*. Campus de Excelencia Internacional. En trabajo en conjunto con la OMS/OPS. Disponible en: <https://www.unavarra.es/actualidad/congresos?contentId=121753> [Consulta: 2021, mayo19].

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA MEDIANTE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

Dr. José Manuel Martínez Cruz

<https://orcid.org/0000-0002-3507-5382>

Universidad Intercontinental

tempusfugitjm@gmail.com

Dr. Ronald Feo

<https://orcid.org/0000-0001-7763-6590>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

feoronald@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de la filosofía en México arrastra desde el siglo pasado un aplazamiento de las acciones didácticas centradas en el estudiante. Como objetivo de la investigación se planteó analizar las percepciones de los estudiantes y los profesores de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 29, referente a la enseñanza de la Filosofía. Se empleó el método fenomenológico para procesar la información recabada en las entrevistas en profundidad realizada a 6 informantes clave. Los hallazgos se orientan hacia la aceptación y motivación de las situaciones de aprendizaje centradas en las expresiones plásticas. La reflexión concluyente revela que la filosofía mediada por la experiencia artística está llamada a la toma de consciencia y actualización continua, no se puede quedar en teorías, sino en la generación del pensamiento crítico del estudiante y una disposición positiva a participar con el conocimiento filosófico en la solución de los problemas que la vida le presenta.

Descriptor: Enseñanza de la Filosofía, Experiencias Artísticas, Percepciones de Estudiantes, Percepciones de Profesores.

The Teaching of Philosophy Through Artistic Experiences: An Approach from the Perceptions of Students and Teachers

ABSTRACT

The teaching of philosophy in Mexico has dragged from the last century a postponement of didactic actions centered on the student. The objective of the research was to analyze the perceptions of the students and teachers of the Official Preparatory School No. 29, regarding the teaching of Philosophy. The phenomenological method was used to process the information collected in the in-depth interviews with 6 key informants. The findings are oriented towards the acceptance and motivation of learning situations centered on plastic expressions. The conclusive reflection reveals that the philosophy mediated by the artistic experience is called to the awareness and continuous

updating, it cannot remain in theories, but in the generation of the student's critical thinking and a positive disposition to participate with the philosophical knowledge in the solution of the problems that life presents.

Descriptors: Teaching of Philosophy, Artistic Experiences, Perceptions of Students, Perceptions of Teachers.

INTRODUCCIÓN

La indagación objeto de este estudio basada en los pasos del método fenomenológico permitió recolectar, organizar y almacenar información propia del escenario, específicamente de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 29 (EPO-29), a partir de sus actores primarios, profesores y estudiantes, en referencia a la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística en el nivel de educación media superior. De ahí, que se expone de forma descriptiva, el imaginario que ellos construyen desde sus propias percepciones, lo que permitió crear un enlace interpretativo para develar la esencia del fenómeno referente a la enseñanza de la filosofía cuya vía fue la experiencia artística en educación media superior.

Se comprende entonces que a partir de la reciprocidad entre los informantes clave, los investigadores y los hallazgos de la acción investigativa realizada, se devela la esencia del fenómeno emergente entre la concreción de las categorías Enseñanza de la Filosofía y las Expresiones Artísticas.

Desde esta representación la recolección, comprensión e interpretación de la información ocurrieron en paralelo como procesos análogos, relacionados entre sí, en correspondencia con el método fenomenológico implementado. Para que la información recolectada tenga significado, se hizo ineludible un conjunto de operaciones y acciones por parte de los investigadores. En consecuencia, el procesamiento de la información recabada respondió al método fenomenológico (dividido en tres planos). Los procedimientos se resumen en los siguientes planos: Momento. Método Fenomenológico: *Plano 1*. Análisis de declaraciones significativas; *Plano 2*. Generación de Unidades de Significado; y *Plano 3*. Descripción “esencial”.

Por otro lado, es importante realizar una contextualización de la situación que generó la preocupación e interés de los investigadores para elaborar la presente indagación científica, la cual fue fomentada como consecuencia de las distintas interacciones y diálogos con los maestros y estudiantes del escenario de las aulas de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 29 (EPO-29), como un acontecer diario de los investigadores quienes ejercen un accionar didáctico en la institución.

En este mismo orden de ideas, desde la perspectiva descrita en esta actividad en relación con los profesores de la EPO-29 del área de filosofía, los cuales presentan contradicciones pedagógicas visibilizadas en las acciones didácticas que impactan sobre el diseño y planeación de situaciones de aprendizaje, se pueden relatar las siguientes contradicciones generadoras de situaciones deficitarias que impactan en la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística y que se observaban reflejadas en los estudiantes, de la siguiente manera: (a) arraigo de la concepción tradicional de la enseñanza de la filosofía como la charla magistral del profesor y la lectura guiada de textos especializados; (b) creencia de que la lectura de textos especializados de filosofía son la única vía para su aprendizaje, lo que genera un pensamiento abstracto que no permite aprender filosofía en los escenarios donde viven los sujetos; (c) desconocimiento del lenguaje y definiciones propios de la filosofía para interpretar fenómenos en los contextos donde los estudiantes viven; (d) consolidación de una actitud negativa hacia la filosofía, rechazo, desinterés, apatía o expresión de disgusto en el rostro ante cualquier proposición del docente; (e) los procesos de comprensión e interpretación filosófica podrían tener la orientación predominante hacia la relación con el pensamiento literal, alejándose cada vez más de la comprensión, interpretación, argumentación y las proposiciones características de la filosofía.

En tal sentido, la suma de los factores descritos está en función del siguiente elemento integrador: Dificultades de optimización del proceso pedagógico participativo, enmarcado en el incumplimiento de acciones

para la libertad de pensamiento que escasean en las orientaciones didácticas, específicamente en el diseño y ejecución de acciones educativas, orientadas hacia la enseñanza de la filosofía mediante la experiencia artística en la EP0-29. Bajo estas consideraciones, planteamientos y procedimientos se inició la contextualización del método fenomenológico en el estudio, con la finalidad de poder comprender e interpretar la esencia del fenómeno implícito en los procesos de enseñanza de la filosofía en la EP0-29.

MÉTODO

En relación con la problemática planteada emergente entre la concreción de las categorías Enseñanza de la Filosofía y las Expresiones Artísticas, la investigación se situó bajo los enunciados y aseveraciones del enfoque interpretativo, el cual se caracteriza por comprender la realidad como dinámica y diversa. Su interés se centra en buscar el significado de las acciones humanas. Es importante señalar que para Piñero y Rivera (2013), las investigaciones bajo las orientaciones del enfoque interpretativo tienen como objeto de estudio la “descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable” (p. 32).

De acuerdo con el interés de esta investigación por analizar las percepciones de los estudiantes y los profesores de la citada escuela referente a la enseñanza de la Filosofía, el paradigma que la orienta es el cualitativo, donde prevalece la premisa de que el significado no alude a la interacción entre sujeto y objeto, sino que es impuesto por el sujeto sobre el objeto, en el cual las percepciones y valores del investigador son determinantes para la interpretación y elaboración de la realidad del mundo. La manera de concebir la realidad desde el enfoque interpretativo es compleja, subjetiva y vivencial. Por eso, existe la posibilidad de que sea conocida de forma imperfecta a causa de las limitaciones humanas que posee el investigador.

En los estudios de carácter interpretativo, el investigador es parte activa e influyente del fenómeno constructivo de la realidad, lo que genera una interacción sujeto-objeto. Al respecto, Martínez (1998), sostiene que de esta interacción se vislumbra la naturaleza en profundidad de la realidad, así como su sistema de relaciones, estructura dinámica, aquella que da razón plena de su proceder y sus manifestaciones; la experiencia del sujeto se entiende de forma holística. La línea de investigación de este estudio la ubica en la interrelación emergente entre las dimensiones Enseñanza de la Filosofía y la Experiencia Artística que supone fomenten la autonomía, autorregulación y el pensamiento crítico, lo que generó una red compleja de relaciones, premisas y orientaciones entre los actores clave y el contexto donde ellos se desenvuelven. Estas realidades difícilmente logran interpretarse a través de relaciones causales, lo que conlleva a la imposibilidad de un saber confirmado y absoluto, generando la aceptación de los principios de finitud e incompletitud de todo conocer, como vías que permiten el desarrollo de la invención, imaginación o creatividad.

La dimensión Enseñanza de La Filosofía, apoya la idea de que el sujeto que aprende puede desarrollar el aprendizaje reflexivo y consciente, que exige la resolución de problemas cotidianos y existenciales propios de la cognición y reflexión humana, específicamente los filosóficos, detonados por los quehaceres artísticos que distinguen al ser humano de cualquier otro individuo vivo. Es indispensable que el sujeto genere autoconsciencia antes, durante y después de resolver problemas. Este accionar amerita una autorregulación permanente que trascienda en el aprender con significados, por lo que estas acciones y elementos en conjunto, logran que el individuo avance en la competencia aprender a aprender.

En correspondencia con el enfoque interpretativo y la interrogante de esta investigación, el método que se empleó para procesar la información fue el fenomenológico. Para Feroso (1989) y Moustakas (1994) el

método fenomenológico se dirige hacia las cosas mismas y hacia la comprensión de la esencia, prescinde de lo accidental y circunstancial en los sucesos, en persecución de los aspectos no variantes que permiten descubrir y generalizar la esencia del fenómeno objeto de estudio. Como sustento filosófico del método fenomenológico que se asumió fue considerada la premisa de Husserl (1949) quien define la fenomenología como la búsqueda de elementos que permitan la comprensión y mostración de la esencia constitutiva del mundo vital del hombre, mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde un marco referencial interno.

Informantes Clave y Recolección de la Información

Respecto al escenario e informantes clave de la presente investigación, estos están inmersos en el contexto de la EPO-29, del municipio de Tepetlixpa en el estado de México, en el ciclo escolar 2018-2019. El municipio de Tepetlixpa es una localidad de carácter semirrural ubicada en el extremo sureste del estado de México.

Esta escuela se encuentra ubicada en la cabecera municipal, que no excede de 12 mil habitantes. La Institución se rige de acuerdo con la normativa oficial referida antes en este texto. En función del escenario descrito, la información fue obtenida de actores vinculados a la EPO-29, específicamente, profesores y estudiantes relacionados con la asignatura de filosofía. Estos actores fueron considerados informantes clave, ya que según Martínez (1998) son todas las “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p. 56).

Los informantes clave finales fueron tres (3) profesores y tres (3) estudiantes cuyas características esenciales son: (a) El informante P1: Hombre de 52 años de edad, Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, maestría en Ciencias de la Educación y doctorado en Ciencias de la Educación. Es profesor con 22 años de servicio; (b) El informante P2: Mujer de 36 años. Licenciada en Psicología, con Especialización en Competencias Docentes para

Educación Media Superior. Es profesora con 10 años de servicio; (c) El informante P3: Hombre de 56 años. Licenciado en Filosofía y maestría en Educación, con Especialización en Competencias Docentes para Educación Media Superior. Es profesor con 29 años de servicio; (d) El informante E1: Mujer de 19 años de edad. Estudiante de 5° semestre de Preparatoria; (e) El informante E2: Mujer de 18 años de edad. Estudiante de 5° semestre de Preparatoria; (f) El informante E3: Hombre de 18 años de edad. Estudiante de 5° semestre de Preparatoria.

Por otra parte, la recolección y análisis de información en esta investigación fueron acciones simultáneas realizadas en el propio contexto donde se realizó el estudio, apoyadas en técnicas e instrumentos propios de una indagación cualitativa. De manera específica, se asumió la entrevista en profundidad, la cual se realizó siguiendo una guía o pauta previa que respondía a la interrogante siguiente: ¿Cuál es su percepción sobre la enseñanza de la filosofía mediante la experiencia artística? Resulta importante recalcar que la entrevista en profundidad estuvo sujeta a transformaciones, en función de los datos obtenidos y el interés por parte de los entrevistadores para profundizar en ciertos aspectos más que en otros.

También se utilizó como apoyo tecnológico el grabador de audio de un teléfono celular, para recolectar y preservar de los datos, testimonios y evidencias. Este instrumento permitió registrar con exactitud y bajo costo una conversación o debate oral, además es relevante debido a que garantizó fidelidad y confiabilidad de los discursos e impresiones obtenidas. Todas las evidencias recopiladas fueron transcritas en un procesador de texto para luego ser incorporadas y tratadas a través del software ATLAS ti 7.0, como un archivo de texto que permitió su análisis y posterior interpretación.

Tomando en cuenta que la selección e implementación de los instrumentos y técnicas de recolección de datos están sujetos a la visión y juicio del investigador, fue necesario y deseable utilizar como instrumento al propio investigador que según Hernández et al. (2006) “es

el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (p. 101).

SÍNTESIS CONCEPTUAL: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA MEDIANTE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

La realidad empírica

La realidad empírica se interpreta en el escenario de las aulas de la EPO-29 en referencia a las categorías Enseñanza de la Filosofía y Experiencia Artística, las cuales permiten suponer la existencia de una tendencia hacia la planeación didáctica de las unidades curriculares relacionadas con la filosofía orientadas por métodos y procedimientos no innovadores, pasivos, que hacen suponer una mirada hacia el estudiante como un ente estático que para aprender los preceptos filosóficos debe leer textos especializados o escuchar las tertulias del maestro de filosofía como única vía para su comprensión e interpretación. En palabras concretas, se infiere que los elementos teóricos para la enseñanza de la filosofía no se encuentran actualizados y consolidados a las exigencias del siglo XXI, lo que hace factible la necesidad de indagar respuestas que orienten el camino didáctico correcto para el desarrollo del estudiante mexicano en y hacia la filosofía.

Lo anterior permite reflexionar sobre las acciones didácticas que diseñan y ejecutan los docentes de la EPO-29, las cuales aún poseen distanciamiento con respecto a los marcos de referencia sobre el diseño de situaciones de aprendizaje; es decir, involucrar al estudiante en los procesos de planeación didáctica haciéndolo epicentro del accionar didáctico bajo la mediación continua del maestro y sus compañeros. Como consecuencia del distanciamiento en el diseño de situaciones de aprendizaje, las acciones didácticas del maestro no contribuyen a la construcción de aprendizajes con significados y la toma de consciencia

de ese mismo estudiante sobre sus debilidades y fortalezas, al abordar una situación deficitaria o problemas propios de la vida en sociedad.

También, en el escenario educativo de la EPO-29, los estudiantes se enfrentan a diario al uso de procedimientos para procesar información, los cuales se basan en las rutinas diarias de acercarse a contenidos para memorizarlos sin darle significados o alejados de la comprensión e interpretación real de los insumos y herramientas filosóficas, que permiten abordar una situación o fenómeno en la búsqueda de su razón de ser o solución. Esta situación, los aleja de los procedimientos didácticos emergentes para fomentar la filosofía en clases, como por ejemplo, la mediación e incorporación en la secuencia didáctica de las expresiones artísticas para la enseñanza de la filosofía. Por este motivo, se puede incursionar en el campo de las expresiones artísticas, en particular en las artes plásticas, en los niveles de educación media superior, para así fortalecer al estudiante ante los retos de la vida en sociedad.

Entre los indicadores empíricos manifestados en el contexto de estudio, que ponen en evidencia la situación deficitaria en referencia a la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística se encuentran: *En referencia a los estudiantes:*

1. “Aprender Filosofía me parece fundamental para mi desarrollo profesional y como ser humano, lamento mucho no haber desarrollado las herramientas necesarias para aprenderla con sentido y así poder transferir esos conocimientos a mi vida normal”.
2. “Filosofía a pesar de ser importante en nuestra formación de estudiante en la preparatoria, es aburrida desde el punto de vista de su aprendizaje; se promueve mucho la memorización y los trabajos deben ser iguales a como el profesor o el libro dicen, eso no deja para ser creativo o uno mismo, a pesar que hacer Filosofía exige un esfuerzo de pensamiento, criticidad y hasta creatividad para imaginar la solución de las situaciones problema”.

3. “Las clases de Filosofía tienden a ser abstractas y no nos llevan a ejemplos comunes y cotidianos, sumado a las palabras no habituales propias de la asignatura, eso trae un dilema, comprender el contenido y realizar la actividad o investigar las palabras para comprender la actividad, pero sin dominio del contexto de solución que te exige el profesor”.
4. “Los conocimientos que considero tengo de Filosofía es porque he estudiado por mi cuenta, le preguntamos al sacerdote de la iglesia, o a alguien mayor que conozcamos para empezar a filosofar. Sería genial que desde el encuentro con el profesor y los compañeros uno pueda aprenderla del todo”.
5. “Las clases correspondientes a los contenidos de Filosofía usualmente se desarrollan presentando la teoría, conversando en clase y en ocasiones dando ejemplos, nos asignan lecturas muy complejas con la misma estructura. Este accionar no deja espacio para innovar sino para seguir las instrucciones únicamente; además, siempre coincidimos que sería mejor un material diseñado para la asignatura y no un collage de lecturas”.

En referencia a los docentes:

1. “Generalmente utiliza estrategias didácticas que solo consisten en explicar un postulado o una definición”.
2. “Resuelve algunos ejemplos y luego solicita a los estudiantes que analicen e interpreten las situaciones o lecturas propuestas, relacionados con el tema, tomados de un libro de texto determinado, lo que supone una visión tradicional de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza de la Filosofía”.
3. “Los profesores en general carecen de una didáctica para la enseñanza de la Filosofía, lo cual se intenta sustituir con la experiencia del profesor”.
4. “Las estrategias didácticas, con énfasis en las estrategias de

evaluación se encuentran supeditadas a criterios unilaterales, paternalismo institucional y familiar, lo que dificulta un proceso objetivo para recabar información sobre las evidencias que permiten generar un juicio en pro del desarrollo de las competencias, en este caso orientadas hacia la Filosofía”.

5. “Fomenta la memorización de conceptos y procedimientos, reprimiendo el pensamiento autónomo y la construcción de estrategias de aprendizaje”.

Es importante indicar que los actores antes mencionados poseen cualidades y potencialidades que favorecen acciones didácticas para fomentar la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística en estudiantes de educación media superior. De manera específica, los maestros son profesionales graduados con experiencia en el tema de la filosofía, mientras que los estudiantes son jóvenes que desde su percepción desean aprender para salir adelante. Es decir, ven el estudio como herramienta para el progreso. Sin embargo, la situación deficitaria descrita influye notablemente en el desempeño académico del estudiante y la praxis docente diaria, en referencia a la apropiación del conocimiento filosófico, en la motivación frente al aprendizaje y la enseñanza y, en general, en las estrategias y acciones didácticas que favorecen aprender y enseñar filosofía mediante la experiencia artística.

Se presume que el estudiante al permanecer en un sistema educativo donde predomina la clase magistral, no contextualizada al escenario donde convive el sujeto que aprende, se le dificulta el desarrollo de pensamientos autónomos y críticos y se aleja de la activación autorregulada de los procesos cognitivos. Con ello, se vuelve complejo para el estudiante generar estrategias de aprendizaje para aprender con significado y pertinencia los distintos elementos de la filosofía. Esta circunstancia supone un distanciamiento del docente sobre el diseño de situaciones de aprendizaje, concentrando sus esfuerzos en un enfoque tradicional de la educación media superior.

La realidad emergente

La realidad emergente se logró al emplear el método fenomenológico para procesar la información recabada. Apunta hacia la existencia de una compleja estructura generada por la concreción de las categorías Enseñanza de la Filosofía y Experiencia Artística, las cuales se encuentran constituidas por las siguientes subcategorías: (a) Enseñanza; (b) Importancia de la Filosofía; (c) Aprendizaje de la filosofía; (d) Planeación didáctica – filosofía; (e) Conjunción filosofía – experiencia artística; (f) Filosofía Mediada por la Experiencia Artística.

Los informantes clave finales fueron seis (6), los cuales fueron entrevistados en sus actividades cotidianas académicas, con énfasis en aquellas que estaban relacionadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Cabe resaltar que la categoría Enseñanza de la Filosofía se encuentra definida por 3 subcategorías: Enseñanza, Importancia de la Filosofía y Aprendizaje de la Filosofía. A su vez, la categoría Experiencia Artística se encuentra constituida por 3 subcategorías: (a) Planeación Didáctica; (b) Conjunción Filosofía – Experiencia Artística y (c) Filosofía Mediada por la Experiencia Artística.

Categoría: Enseñanza de la Filosofía

Es un conjunto de saberes y operaciones didácticas vinculadas en el marco de referencia de la filosofía y apoyadas en una variedad de reflexiones epistémicas que favorecen la generación de acciones para la enseñanza desde planos de miramientos varios, como lo político, lo social, religioso, económico y lo artístico, entre otros. Por eso, la enseñanza de la filosofía presume la consideración de un estudiante activo, reflexivo y autorregulado con capacidad para discutir el propio acto de enseñanza. Esas mismas discusiones permitirán germinar nuevos escenarios de análisis, alternativas y medios que rompan los eslabones de

las acciones didácticas tradicionales centradas en procedimientos y prácticas de transmisión de conocimientos filosóficos, que priorizan la memorización sin significados.

La enseñanza de la filosofía sustentada en la didáctica como disciplina de la pedagogía permite analizar los escenarios y las propias necesidades de aprendizaje como un conjunto de dispositivos que conforman elementos estructurados coherentemente vinculados al ejercicio del poder, en sus varias representaciones, a saber: (a) la posición docente; (b) poder institucional; y (c) poder gubernamental, que a su vez impactan e influyen en los modelos curriculares oficiales y ocultos que incluyen en la enseñanza de la filosofía vista como una unidad curricular o eje transversal.

Subcategoría: Enseñanza

Se entiende que enseñar es un verbo activo, razón por la cual la enseñanza es una acción que se ejecuta de manera individual o colectiva y que apunta a la transmisión de conocimientos o de saberes de alguien que los posee a otro que los asimila, sin embargo, para que sea auténtica la información ha de tener pertinencia y significado para el sujeto que aprende. En lo colectivo, las generaciones viejas, a través de ciertos individuos sabios, enseñan o transmiten a las nuevas generaciones los valores, tradiciones, cultos o ideas sobre su propio origen, evolución o destino (cosmovisión), sobre la intervención de lo divino en su historia (teogonías) y sobre la relación de los individuos que la integran y la relación de estos con otras colectividades (política).

En lo individual, la enseñanza puede ser empírica o formativa. Respecto a esta última, es la labor que realiza el profesor en los procesos de enseñar y de aprender. Desde el sistema de opinión de los sujetos clave, la enseñanza por ejemplo se entiende como:

P1: Mezcla de conocimientos sobre temas determinados que permita al estudiante relacionarlo o aplicarlo a su contexto en el que se desarrolla. **P2:** Compartir los conocimientos con la generación que nos precede. **P3:** Es una de nuestras herramientas para transmitir a nuestros alumnos habilidades, conocimientos, hábitos y experiencias en su aprendizaje. **P3:** Indudablemente que la enseñanza va ligada al aprendizaje. **E1:** Enseñar o compartir conocimientos hacia mí, para aprender y aplicarlo.

La enseñanza se concibe, como un proceso sistematizado o planificado, en el cual, la función del docente es relevante pues desde ella se generan estrategias, métodos, planificaciones; es decir, acciones didácticas para conducir, acompañar o guiar a un individuo desde un estado previo a uno nuevo, en el que el tránsito le permite aprender algo. Antes, durante y después del tránsito de aprendizaje, el docente evalúa o valora si se alcanzó o construyó aquello que se planeó para acompañar a sus estudiantes.

Subcategoría: Importancia de la Filosofía

La importancia de la filosofía radica principalmente en la visión que ofrece como proceso de construcción de la conciencia que debe hallar los escenarios para comprender e interpretar los paradigmas, valores y conocimientos que la permean, al mismo tiempo, contrastarlas con las variables externas que caracterizan a las culturas y creencias donde radican los sujetos. Desde su enunciación etimológica, para Viveros (2019) la Filosofía confiere el sentido de amor por la sabiduría y su manifestación se ha valorado como una vía de reflexión acerca de la forma de ser, pensar, sentir y de actuar frente al acontecer histórico y a los problemas del ser humano.

La filosofía se puede visualizar, entonces, como una asignatura escolar, como una carrera universitaria y como un modo de vida, que de manera general engloba una forma de estar en el mundo. En cuanto a asignatura escolar, su importancia radica en llevar al estudiante a generar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, que le permita cuestionar y cuestionarse sobre su propia existencia, los valores aprendidos, el estilo de vida que lleva y otros estilos de vida. Que indague sobre cuestiones profundamente humanas como la libertad, la angustia, el dolor, el amor, la muerte, el sufrimiento, el alma, el sentido de la vida y Dios. Desde la perspectiva de los informantes clave, se aprecia en sus expresiones la importancia de la filosofía de la manera siguiente:

P1: comprensión del cosmos, el aprender a vivir con armonía a partir de los diferentes escenarios que se presentan. **P2:** Es esencial para la vida, debido a que permite tener una respuesta personal, de propia generación o adquirida, de los principales temas de la vida, que muchas veces no se tratan en la escuela. **P3:** Es de suma importancia ya que a ella le debemos el surgimiento de la ciencia y el mejoramiento de cambios para la humanidad. **E1:** Es importante ya que así podemos ver la vida de forma diferente, e influye en nuestra manera de pensar. **E2:** creció mi conocimiento mi entendimiento de una parte de la naturaleza del hombre, además, encontré nuevos caminos, es más que una forma de vida. **E3:** Es muy importante ya que es una parte importante en nuestra vida cotidiana ya que siempre se ocupa y más aprender las características y autores que contribuyeron.

A partir de una mirada contemporánea, la filosofía es una disciplina o ciencia madre de la cual emergen o toman como referente numerosas disciplinas especialistas que actualmente se conocen; de ahí su importancia, ya que tiene sus intereses en los procesos de reflexión humana y los fenómenos sociales y científicos que conforman dicha

Humanidad, específicamente sobre: (a) moral; (b) belleza; (c) experiencia; (d) lenguaje; (e) existencia misma.

Subcategoría: Aprendizaje de la Filosofía

La perspectiva constructivista asevera que el aprendizaje y el desarrollo establecen una relación inseparable de influencia recíproca, que se inicia desde el propio nacimiento del sujeto. El aprendizaje humano presupone una naturaleza social y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual de los que le rodean; de ahí, que la influencia sociocultural en los sujetos se vincula estrechamente con sus características e intereses individuales, las vivencias y las expectativas, con énfasis en las estructuras mentales construidas previamente. En efecto, el enfoque constructivista concibe las funciones psicológicas superiores como producto del desarrollo cultural, las cuales se adquieren a través de la internalización de instrumentos, en especial el lenguaje, que son proporcionados por los agentes culturales (Vygotsky, 1979).

En este sentido, se puede hablar de un plano de conciencia permitido por las relaciones entre personas bajo el empleo del lenguaje. Razón por la que Reviére (1984) señala que la génesis social de la conciencia equivale a referirse a la internalización del lenguaje; justamente por ello cabe atribuir a la conciencia y, por extensión, al cerebro lo que origina una función esencial de significación. Para Feo (2018), el aprendizaje humano con la consolidación del enfoque cognitivo toma una redimensión y se fortalece, al reconocer que el conocimiento activado durante la solución de un problema forma conceptos representados en estructuras lógicas conectadas entre sí. Estas estructuras se encuentran almacenadas de manera significativa en la memoria a largo plazo, listas para ser transferidas al contexto que demande su activación.

En coherencia con las afirmaciones descritas, se entiende que el aprendizaje de la filosofía es un estado mental que orienta al estudiante, en un primer momento, a procesar información que representa un significado. Además, el medio por el cual es transmitida dicha información posee un alto nivel de motivación y pertinencia para el sujeto que aprende. Esto posee una única interpretación que admite al aprendizaje de la filosofía como una manera de actuar por parte del sujeto, que da indicios para aprender a pensar, a razonar y defender sus argumentos, a establecer conclusiones, a generar respuestas y acciones con alto sentido crítico frente a las contrariedades cotidianas y a existir como sujeto social de forma permanentemente reflexiva. El aprendizaje de la filosofía como expresión verbal del informante clave es reflejado en sus opiniones, tal como se exponen a continuación:

E1: Mediante explicaciones, dibujos y ejemplos. Ver videos en YouTube, hacer investigaciones. **E2:** Leer, estudiar conceptos, aprender por medio de la experiencia y la asistencia metódica. **E3:** Estudiar ciertas opciones de los autores, analizar muchas cosas y al final realizar actividades con las que pueda aprender más.

En definitiva, se puede definir al aprendizaje de la filosofía como procesos implícitos y explícitos que son evocados y activados por el estudiante, que le permiten adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes, originando competencias y acciones para abordar situaciones complejas a su comprensión o solución.

Categoría: Experiencia Artística

La experiencia artística como categoría de este estudio está definida por las subcategorías siguientes: (a) planeación didáctica – filosofía; (b) conjunción filosofía – experiencia artística; y (c) filosofía mediada por la

experiencia artística, referida a todos los hechos que percibe el sujeto a través de sus sentidos, así como también cuando ha conocido o presenciado algún fenómeno que impactó e impacta sobre sus saberes con significados diversos. Estos fenómenos son visualizados desde los encuentros pedagógicos y la concreción de los elementos curriculares que conforman las propuestas educativas centradas en la filosofía y las planeaciones didácticas correspondientes. La experiencia artística canaliza ideas, emociones desde una actividad mental interior hacia el contexto donde el sujeto radica. Es una actividad del alma, como consideraron los griegos.

La experiencia artística se caracteriza por ser una cualidad de los seres humanos de percibir su entorno, que permite comprender e interpretar los fenómenos constitutivos de una realidad, indispensables para la construcción de conocimientos vinculados a través de la percepción con las emociones, lo que a su vez genera la vivencia y expresión de sentimientos.

Subcategoría: Planeación Didáctica – Filosofía

Abordar la conceptualización de la planeación didáctica - filosofía es un tema complejo, ya que al hablar de planeación se entiende como una proyección mental ideal que realiza el agente de enseñanza para ordenar, administrar y diseñar acciones educativas que respondan al perfil de egreso. Dicha planeación debe incitar al estudiante hacia el desarrollo de competencias específicas y genéricas que caracterizan y materializan las metas curriculares; en otras palabras, contextualizando la planeación a la filosofía es como si se generara un accionar docente sustentado en la pedagogía y enfoques del aprendizaje que concretan situaciones de aprendizajes relacionadas con la filosofía, contextualizando, a su vez, el pensamiento filosófico en situaciones propias de la vida en sociedad. Ejemplo de las verbalizaciones de los informantes clave referentes a la planeación didáctica – filosofía son:

P1: Analizas el programa, te documentas y buscas material apto para tu grupo de alumnos y complementarios para alumnos que les gusta la lectura. **P2:** Revisas el plan oficial sugerido, valoras su pertinencia para el contexto concreto de aplicación. **P3:** El análisis a través de videos, frases, historietas, cuestionarios y esquemas de cómo inició la filosofía y lo que sigue siendo hoy en nuestros días.

De manera concreta, se describe una aproximación a la planeación didáctica – filosofía basada en las suposiciones teóricas y expresiones empíricas emergentes en este estudio, las cuales son:

1. En primer lugar, revisar los contenidos o temas que incluyen el plan o programa oficial de la asignatura para ser trabajados en un curso. A partir de allí, iniciar con el diseño de una planificación, en la que se debe incluir estrategias de enseñanza orientadas por la metodología del diseño de situaciones de aprendizaje que faciliten el tránsito de los estudiantes hacia nuevos saberes.
2. Revisar medios didácticos impresos, audiovisuales y de otra índole (por ejemplo: visitas presenciales o virtuales a museos, galerías, zonas arqueológicas, eventos de teatro, danza, música, visitas a industrias, entre otros), que faciliten el tránsito de los estudiantes hacia nuevos escenarios con significados y pertinencia.
3. Es importante que la planeación didáctica - filosofía sea diseñada bajo los lineamientos y elementos del diseño de situaciones de aprendizaje: (a) diálogo didáctico mediado; (b) contexto; (c) ambientes de aprendizaje; (d) procesamiento de la información y (e) tarea integradora.
4. Tener conscientes los tres momentos de evaluación: (a) diagnóstica; (b) formativa; y (c) sumativa, como guías para verificar, valorar y cotejar desde donde partirá la unidad curricular y hacia donde dirigiremos los esfuerzos, tanto el maestro como los estudiantes.

5. Una vez que se apliquen las primeras evaluaciones, se recomienda realizar una autovaloración sobre la planificación elaborada, a fin de identificar si se requieren ajustes y llevarlos a cabo o si, por el contrario, lo planificado inicialmente puede ser aplicable al grupo o grupos de estudiantes de los cursos de filosofía.

Subcategoría Conjunción Filosofía - Experiencia Artística

La conjunción filosofía – experiencia artística tiene como propiedad fundamental valorar las expresiones artísticas, ya que ellas, por sus características esenciales tienen propensión hacia la filosofía; es decir, la experiencia artística juega un rol importante dentro de la filosofía, al impulsar reflexiones sobre los contextos culturales y sus problemas emergentes descritos por el artista, especialmente en las expresiones plásticas.

Lo que busca la enseñanza de la filosofía a partir de la conjunción con la experiencia artística es motivar al estudiante a que sea capaz de abordar esos temas que parecen difíciles y complejos desde una experiencia personal, única, profunda, generada desde la mirada de una obra de teatro, una pintura, la música, la visita a una zona arqueológica, la literatura, entre otros elementos que el arte nos proporciona para, desde esa experiencia vital, elevar el pensamiento a cuestiones más profundas.

Se trata de partir de la interioridad humana para comprender que las grandes preocupaciones individuales han sido las grandes preocupaciones de la humanidad desde la comunidad primitiva hasta la actualidad. Y que las respuestas a esas inquietudes no pueden ser únicas, válidas y verdaderas para todos los hombres, de todos los tiempos, sino que, desde las diversas respuestas, el estudiante debe asumir aquella que mejor responde a sus intereses, pasando por un filtro ético-filosófico. En correspondencia con lo descrito, se presentan a continuación las verbalizaciones expuestas de los informantes clave:

P1: La expresión del ser, del hacer y del saber ser en una conjunción artística en cualquier modalidad. **P2:** El arte es una experiencia rica en múltiples sentidos, no sólo en el estético, de modo que bien puede servir para colocar temas sobre la mesa, realizar análisis, reflexionar y discutir sobre dichos temas. **P3:** Es una parte en la cual nuestros alumnos aprenden lo sublime de ella, pero llevarlos a la experiencia de un poco de todo.

En sus componentes científicos y artísticos, la filosofía supone una conjunción arte - científico, que por apego al conocimiento busca las principales verdades del todo; de la anterior afirmación se infiere que la filosofía compone, enaltece y agrupa a los seres humanos como artistas e ilustrados de su propia existencia.

Subcategoría Filosofía mediada por la Experiencia Artística

Perelló (1992) y Aguilar (2019) concuerdan en afirmar que la enseñanza de la filosofía, específicamente en su metodología, articula diversos métodos, procedimientos, actividades y modos de enseñanza que componen el actuar del maestro y del estudiante. La eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en filosofía se encuentra condicionada por la complejidad, la variedad de los métodos que se implementen en las estrategias didácticas, conjuntamente con la interacción de los agentes de enseñanza y aprendizaje en cada encuentro pedagógico sobre filosofía. La filosofía mediada por la experiencia artística está llamada a la reflexión y actualización continua, no se puede quedar en teorías, sino en la generación del pensamiento crítico del estudiante y una disposición positiva a participar con el conocimiento filosófico en la solución a los problemas que la sociedad actual presenta.

Como sustento empírico, las expresiones de los informantes clave orientan la definición de la filosofía mediada por la experiencia artística, de la siguiente forma:

P1: Idéntica a los procedimientos y acciones, solo que enfocada al saber hacer de los estudiantes, donde plasmen tiempo y espacio y lo expresen, fortalecido con la teoría y el punto de análisis de lo aprendido en las teorías. **P2:** A partir de la definición de la temática por abordar; seleccionar una obra artística, el género no importa, que se preste para el objetivo de la sesión. **P3:** Fundamentalmente utilizaría la literatura clásica griega y todo lo que implica en su haber, porque el pensamiento científico racional (reflexión filosófica) tiene sus fuentes en los míticos o mitólogos griegos. **E1:** La filosofía a través de pintura para mí es muy fácil de entender y entretenido, la cual lo hace interesante. **E2:** una buena forma de aprender filosofía la literatura por ejemplo ya que así se puede identificar distintas opiniones y pensamientos de distintas personas. **E3:** Es muy bonito estar estudiando la filosofía por medio de las pinturas, música ya que con ella nos vamos dando cuenta que no solo en una cosa se refleja la filosofía.

En concreción a las teorías referenciales vigentes y los insumos recabados a través de los datos empíricos de este estudio, es necesario presentar las siguientes orientaciones, como base hacia un accionar didáctico auténtico:

1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen un punto de encuentro en común, identificados desde los procesos interpersonales. El temperamento del maestro, su sensibilidad y discrepancias con el estudiante, representan un factor mediador para el aprendizaje significativo, autónomo y crítico.
2. Las estrategias de aprendizaje son dinámicas, auténticas, esto implica que el maestro fomente reflexiones metacognitivas que fortalezcan la autoconciencia sobre los procedimientos de estudio con el propósito de ampliarlos y reforzarlos.
- 3.

4. Instruir filosofía a través del arte involucra reflexionar las formas distintivas de un accionar didáctico de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también implica valorar que ante la expresión artística esos mismos sujetos están propensos a potenciar habilidades como recursos y medios para la comprensión e interpretación de problemáticas típicamente abordadas desde las acciones filosóficas; esto supone una filosofía mediada por la experiencia artística.
5. Habrá de ser necesario diferenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje para establecer en cuál de ellos la expresión artística tiene aforo pero tomando en cuenta siempre la posibilidad de que los conocimientos propios de la transmisión en estos procesos sean de carácter filosófico.

La esencia del fenómeno

La esencia del fenómeno puede ser descrita al relacionar cada subcategoría que conforma las categorías Enseñanza de la Filosofía y Experiencia Artística. Con dichas categorías se trató de entender el fenómeno objeto de estudio vivenciado en las aulas y escenarios de la EPO-29, a través de sus actores primarios como maestros y estudiantes (informantes clave), en referencia a la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. En este sentido, el aprendizaje de la filosofía es un estado que orienta al estudiante a procesar información que representa un significado, por medio del cual dicha información se asume con un alto nivel de motivación y pertinencia para el sujeto que aprende.

Ahora bien, desde la perspectiva anterior se infiere que la práctica pedagógica de los maestros de la EPO-29, en torno a la enseñanza de la filosofía, debe trascender lo tradicional, entendiéndose por tradicional aquella práctica que se limita a la exposición magistral, a la lectura

especializada, al interrogatorio, a las acciones centradas en el contenido escolar, con el propósito de avanzar en forma cualitativa al desarrollo de habilidades, particularmente aquellas que permiten al estudiante comprender su realidad para abordarla procurando convertirse en un actor esencial, generador de soluciones y acciones que beneficien al colectivo y a lo individual, en pleno reconocimiento de los valores que les permiten conducirse como ciudadanos.

REFLEXIÓN CONCLUYENTE

La enseñanza de la filosofía es un conjunto de saberes y operaciones didácticas vinculadas con el marco de referencia de la filosofía y apoyadas por una variedad de reflexiones epistémicas, que favorecen la generación de acciones para la enseñanza desde planos y perspectivas diversas, como lo político, lo social, religioso, económico y lo artístico, entre otros. Por eso, la enseñanza de la filosofía presupone la consideración de un estudiante activo, reflexivo y autorregulado, con capacidad para discutir el propio acto de enseñanza. Esas mismas discusiones favorecerán el surgimiento de nuevos escenarios de análisis, alternativas y medios que sobrepongan las acciones didácticas tradicionales centradas en procedimientos y prácticas de transmisión de conocimientos filosóficos que priorizan la memorización sin significados, hasta concretar currículos, planes y prácticas didácticas flexibles para la construcción de aprendizajes con significado, con el propósito de que el estudiante pueda hacer frente a los retos diversos de los contextos donde se desenvuelve.

Por otra parte, la experiencia artística entendida como aquellos hechos que percibe el estudiante a través de sus sentidos, necesita ser abordada de manera sistemática, desde las planeaciones didácticas, a fin de que los fenómenos con significado que impactan su experiencia vital y sus cogniciones, sean maximizados en y desde los encuentros

pedagógicos y la concreción de los elementos curriculares que conforman las propuestas educativas centradas en la filosofía y las experiencias artísticas. De esta manera, el estudiante canaliza ideas y emociones desde una actividad mental interior hacia el contexto donde hace vida.

La experiencia artística se caracteriza por ser una cualidad de los seres humanos para percibir su entorno y comprender e interpretar fenómenos constitutivos de una realidad, indispensables para la construcción de conocimientos vinculados a través de la percepción con las emociones, lo que a su vez genera la expresión de sentimientos. Estas realidades y escenarios hacen indispensable la consideración y estudio de la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística, que tenga como propósito la innovación y la generación de nuevos espacios académicos no tradicionales para el aprendizaje de la filosofía en México.

Se coincide con la propuesta de Aguilar (2019), quien sostiene que la didáctica de la filosofía es considerada como disciplina compleja que integra los saberes, ubicada en los tres problemas principales de la filosofía, que sitúan la formación elemental del estudiante. Dichas situaciones problemas son: (a) del ser, por cuanto revisa los fundamentos mismos de la realidad donde ocurre el fenómeno educativo y se preocupa por encontrar la esencia y la existencia del acto didáctico; (b) pertenece al problema del conocer, en la medida que surge como consecuencia del intelecto humano, utiliza principios, leyes y estructuras lógicas que dinamizan la enseñanza y aprendizaje y (c) corresponde con el tema ético, en cuanto que direcciona la construcción del conocimiento y contribuye a la formación del sujeto orientado a la transformación social.

También se ha encontrado coincidencia con los postulados de Filigrana (2020), a partir de los cuales se puede establecer que para el México actual y para cualquier otra región de nuestro contexto globalizado, la instrumentación de un accionar didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística, orientada a estudiantes de educación media superior, cuenta con diversas nuevas formas de concretarse, entre ellas: el taller filosófico, el café filosófico,

los libros de divulgación, el cine debate, programas de radio, videos en Youtube o en otras plataformas, carteles, blogs, entre otros.

Todos estos elementos pueden capitalizarse y llevarse a la enseñanza formal de la filosofía, a fin de abatir la metodología clásica: el profesor que sabe, el alumno que no sabe; el profesor que habla, el alumno que no habla, el alumno que calla; el profesor que sabe la verdad y la transmite y el alumno que tiene que disciplinarse para poder entrar a un saber con provecho. Los profesores de filosofía pueden, a partir de estos nuevos elementos, deconstruir y reconstruir estrategias, métodos, procedimientos y acciones que favorezcan la didáctica mediada por la experiencia artística.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 18 (38), p. 129 – 150.
- Feo, R. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187-206. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Fermoso, P. (1989). El Modelo Fenomenológico de Investigación en Pedagogía Social. *Educación*, 15, 121 – 136.
- Filigrana, I. (2020). Nuevos Escenarios para la Enseñanza, la Difusión, y la Divulgación de la Filosofía en México. *Revista Reflexiones Marginales* (58). Revisada en: <https://revista.reflexionesmarginales.com/nuevos-escenarios-para-la-ensenanza-la-difusion-y-la-divulgacion-de-la-filosofia-en-mexico/>
- Hernández, M. E. (2008), Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía. *Revista TEMAS*. p.p. 38-54.

- Husserl, E. (1949). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: FCE.
- Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Caracas: Trillas.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research*. California: Sage.
- Perelló, J. (1992). *Didáctica de la Filosofía*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana
- Piñero, M. y Rivera, N. (2013) *Las Investigaciones Interpretativas*. Caracas: Rawi.
- Reviére, A. (1984) *La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Universidad Autónoma de Madrid. 27/28, págs. 7-86.
- Viveros, S. (2019). La educación científica y la filosofía de la ciencia: una relación necesaria como propuesta académica en el currículo. *Revista Conrado*, 15(70), 384-391. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.

BEBETECA: UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Dubraska Rivas
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Ada Tibusay Echenique
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

Este artículo, procedente de una investigación – acción aplicada en un Centro de Educación Inicial venezolano, pretende dar a conocer una propuesta en beneficio de la potenciación del aprendizaje y el desarrollo en la edad maternal. La misma partió de un diagnóstico participativo y tuvo como objetivo principal ambientar un espacio lúdico – pedagógico, denominado bebeteca para el desarrollo de las potencialidades de los niños(as) de edad maternal, con la participación de las docentes, padres y representantes, gracias a los cuales se efectuó la aplicación en un tiempo determinado. Debido a limitaciones, no se logró su culminación; sin embargo, es importante destacar que se obtuvieron beneficios en pro de la consolidación de la atención pedagógica en la etapa maternal y el trabajo conjunto familia, escuela y comunidad, así como en la formación permanente del docente. Por tanto, se considera relevante, esta propuesta sea difundida y aplicada en otros centros maternos.

Descriptor: etapa maternal, aprendizaje infantil, bebeteca, triada escuela-familia-comunidad.

BEBETECA: A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF THE POTENTIALITIES OF BOYS AND GIRLS

ABSTRACT

This article, proceeding from an action - research applied in a Venezuelan Initial Education Center, aims to present a proposal for the benefit of the enhance of learning and development in maternal age. It started from a participatory diagnosis and its main aim was to set up a playful - pedagogical space, called bebeteca for the development of the potentialities of children of maternal age, with the participation of teachers, parents and representatives, thanks to which the application was made in a determined time. Due to limitations, its culmination was not achieved; however, it is important to highlight that benefits were obtained in favor of the consolidation of pedagogical attention in the maternal stage and the joint work of the family, school and community, as well as in the permanent training of the teacher. Therefore, it is considered relevant for this proposal to be diffused and applied in other maternal centers.

Descriptor: maternal stage, learning, development, bebeteca.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación maternal ha tenido grandes transformaciones, debido a las investigaciones que reconocen el enorme potencial de aprendizaje que poseen los niños y las niñas en estas edades. No obstante, en la mayoría de las oportunidades, estos primeros tres años de vida son desaprovechados por el desconocimiento del desarrollo del individuo y el desinterés por el trabajo con esos infantes. Cabe destacar, que durante este proceso la triada escuela-familia-comunidad juega un rol fundamental, representando los pilares del desarrollo integral de los niños y las niñas.

La educación maternal en sus inicios surge con objetivo netamente asistencial lo que trae como consecuencia la dificultad, no solo por parte de los y las docentes sino de la familia y la comunidad al verla como acto pedagógico que se inicia desde la concepción mucho antes de que el infante ingrese al centro de educación inicial; las cortas edades en las que ingresan los niños y niñas al maternal y la gran necesidad de afecto, atención, interacción social, satisfacción de necesidades básicas, entre otras, hacen que se pierda el interés por el estudio continuo del aprendizaje de los pequeños.

Asimismo, tanto el rol del docente como el los padres, madres y representantes que participan dentro de la educación de las primeras edades, ha cambiado a lo largo de los años, aumentando no solo su interés sino la calidad de la misma en favor de un aprendizaje construido a través de las experiencias ofrecidas en conjunto.

Aunado a lo anterior, es imperativo indicar, que en el transcurso de los años ha prevalecido una gran estrategia que, aunque se ha modificado, no deja de ser innovadora e interesante para los niños y niñas. En efecto, “el juego” con sus diferentes variantes y materiales siempre ha estado presente dentro del crecimiento, desarrollo y aprendizaje de pequeños y adultos, como excelente herramienta pedagógica desde el nacimiento. Juguetes como los espejos, sonajeros, peluches y muñecos de

diferentes formas, tamaños y colores, juegos como esconder objetos, taparse la cara con una manta, agitar maracas, están siempre presentes en los hogares por medio de familiares y amigos que aun sin realizarlos con una intencionalidad pedagógica, dan los primeros y más arraigados aprendizajes a los bebés y niños.

De esta manera, el juego no solo cumple una función de aprendizaje, sino que además propicia la interacción de los niños y niñas con sus padres, la familia, la comunidad y la escuela. Por consiguiente, si los actores principales en la formación integral de los infantes actuaran de forma planificada e intencional, aportando saberes tradicionales y actividades con objetivos específicos, se ofrecería un ambiente enriquecido aun sin estar en la institución educativa.

En este marco surgen las bebetecas, definidas como espacios en donde madres, padres, comunidad y docentes pueden coincidir en la búsqueda de nuevas experiencias que le permitan ser partícipes activos en el aprendizaje de los niños y niñas menores de tres años, desde sus diferentes contextos, creando vínculos de conexión y ayuda a favor de esa educación integral y de calidad. En la bebeteca la familia no va a aprender lo que dicen los docentes, por el contrario, comparten con ellos sus rutinas, estilos de vida y crianza teniendo como punto de enlace o eje principal el niño y la niña.

Las bebetecas, al igual que las aulas comunitarias, se ubican en algún espacio de la comunidad y sirven de apoyo en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas. Requieren del soporte y la participación de la familia comunidad y escuela, fortaleciendo la triada y estableciendo alianzas con instituciones u organismos cercanos a la escuela y comunidad. Su objetivo principal es sentar bases y objetivos para que las mismas prevalezcan en el tiempo independientemente de que cambien los participantes.

Es así como este espacio, cambia no solo las oportunidades que se les ofrecen a los niños y niñas, sino el entorno y las formas de participación de la comunidad en el proceso de crecimiento y aprendizaje de los

mismos. Se trata de respetar ideas y opiniones valorando cualquier aporte en positivo que se ofrezca en búsqueda de favorecer a la mayor cantidad de familias. Una vez la experiencia sea exitosa la labor se centra en mantenerla y ampliarla, en caso contrario, será necesario retomarla con una visión de mejorar o cambiar de estrategias de acuerdo con la zona y las necesidades de las familias y comunidades, sin dejar de lado que dichos espacios se establecen para el disfrute, unión e intercambio de ideas, tanto de los niños, niñas y adultos.

En atención a todo lo señalado, surge la presente propuesta que parte, en un primer momento, del contexto de estudio evidenciado en el maternal del Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (C.E.I.N.S) “La Edad de Oro”, en el cual se atiende a niños y niñas en edades comprendidas entre 1 y 3 años de edad y en el que se evidenció la aplicación de pocas actividades de carácter pedagógico, realizando mayor énfasis en la satisfacción de las necesidades vitales.

Es importante destacar, que se reconoce la importancia de la atención a las necesidades vitales en la etapa maternal, sin embargo, debe hacerse énfasis en la realización de actividades lúdico-pedagógicas que garanticen la potenciación del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, tal como lo señala Pitluk (2009) quien indica que “el jardín maternal desarrolla una tarea educativa, en la que se integran lo asistencial y lo pedagógico. Esto significa que, con intencionalidad pedagógica, se desarrollan actividades de diferentes tipos” (p. 17).

En el mismo orden de ideas, es importante destacar que el ambiente de aprendizaje es un factor de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los infantes desde los primeros años. Un ambiente cálido y acogedor, que despierte el interés y la creatividad, marcará pautas en la rutina del maternal tal como lo señalan Jacobovich y Bruzzo (2008) al precisar que

a través del ambiente y de las tareas conducidas pedagógicamente, se tienen que generar los mejores aprendizajes dentro de un marco de confianza y seguridad

para que los niños puedan apropiarse progresivamente del mundo cultural, conquistar la autonomía y así construir su identidad personal y social (p. 67).

De acuerdo con lo antes expuesto, la situación detectada se centró, para el momento de levantamiento de la información, en la poca realización de actividades pedagógicas con los niños y las niñas del maternal, aunado a la carencia de espacios físicos para el esparcimiento y la recreación de los mismos. Se propuso para solventar la situación, la creación de un espacio lúdico - pedagógico denominado Bebeteca un espacio en el que se encuentran adultos y niños. Mediante el juego se puede desarrollar una experiencia educativa trascendental, dirigido a la atención integral del niño(a) de la etapa maternal, con la finalidad de que sea de uso común para todos las docentes que trabajan en la etapa maternal del C.E.I.N.S “La Edad de Oro”.

De esta manera, se presenta la propuesta con el propósito de potenciar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y la interacción entre docentes, familia y comunidad, tal como lo establece el Currículo de Educación Inicial (2005), fomentando la realización de actividades que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de los niños(as), tomando en cuenta la importancia de la atención educativa integral, de calidad y orientada hacia el mejoramiento de la sociedad.

Es válido destacar que, aunque esta propuesta partió inicialmente de lo evidenciado en el Centro de Educación Inicial mencionado, se presenta a fin de ser difundida y, tomando en cuenta la importancia del juego en la edad maternal, pueda ser asumida en otras instituciones a fin de fortalecer el aprendizaje y el desarrollo desde el mismo momento de la gestación hasta los 3 años, al reconocer este grupo etario como el peldaño fundamental de todo el proceso educativo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Educación para la Etapa Maternal

La concepción y los tres primeros años de vida de los niños y las niñas son considerados etapas delicadas y de múltiples cambios que influirán positiva o negativamente en la vida del ser humano, por tal motivo el cuidado de los infantes debe estar a cargo de la madre, padre o familia que aseguren diferentes experiencias para favorecer su desarrollo integral, sin embargo, en la actualidad son muchas Las familias que buscan centros para la atención de sus hijos mientras se encuentran trabajando, por tal motivo el maternal debe ser un lugar en donde se procure la satisfacción de las necesidades básicas, se fomenten situaciones de aprendizaje y se favorezca el desarrollo afectivo dentro de un clima de respeto e individualidad. Al respecto, señala Pitluk (2008)

entendemos el jardín maternal...como una necesidad social, debido a que actualmente las familias necesitan contar con espacios institucionales en los cuales sus hijos puedan ser educados durante el tiempo de trabajo de los padres (...). Lo entendemos también como una oportunidad de aprendizaje para los niños, en la medida en que ofrece propuestas pedagógicas significativas (P. 6)

Es evidente entonces que el maternal cumple diversos roles en la educación de los niños y niñas menores de tres años, ya que debe brindar una atención integral y de calidad, que permita a los niños(as) la satisfacción de sus necesidades básicas, el cuidado físico, la atención pedagógica y el óptimo desarrollo socio emocional, de la mano de los docentes capacitados, en espacios y con materiales óptimos para garantizar así una atención de calidad y acorde a sus necesidades.

La etapa maternal tiene como característica fundamental el proceso de adaptación integral a la vida de los infantes, por lo que aprenden del

mundo con todos sus sentidos a través de su cuerpo con sensaciones y emociones que comparten con otros niños o adultos. Por lo tanto, toda acción educativa que se les presente tiene repercusiones importantes en su desarrollo y las relaciones que establecen con los otros. Hay que hacer notar que durante esta etapa los infantes aprenden tradiciones, prácticas y saberes propios de las familias y el quehacer cotidiano, que de modo natural los aprenderían en el establecimiento de las relaciones pero que dentro de maternal deben ser sistematizados para procurar así la apropiación de los mismo; de esta manera, el docente debe fomentar situaciones en las que actúa como intermediario y de forma intencional transmitir el aprendizaje.

La educación maternal entendida como etapa importante dentro de la educación y no como una institución aislada, surge como forma de dar respuesta en materia educativa a los acuerdos y tratados que en materia internacional ha asumido el estado venezolano y definida en el Currículo de Educación Inicial (2005) como aquel que se refiere

a la educación integral de niños y niñas, desde la gestación hasta cumplir los 3 años de edad, en la cual la familia y especialmente la madre, cumplen un papel fundamental, considerando las características de desarrollo y las necesidades de este grupo etario, especialmente las de afecto y comunicación. Igualmente, un elemento importante en esta fase de vida es que el niño y la niña necesitan el contacto humano físico, la relación madre-hijo o hija, para establecer el vínculo que permitirá el desarrollo social y emocional. (p.18)

Hay que tener en cuenta que a pesar de que esta etapa de los niños y las niñas es atendida a nivel institucional, la familia sigue ocupando un lugar primordial dentro del aprendizaje por lo que es necesaria su participación activa en el maternal lo cual contribuirá a la interacción entre la triada familia, escuela, comunidad tal como lo expresa el Currículo de Educación Inicial (ob.cit.).

Aún cuando los niños y niñas del nivel maternal serán atendidos por la vía institucional en los centros de Educación Inicial, prevalecerá su atención por la vía no convencional, a través de orientaciones directas a la familia, en centros comunitarios (ludotecas y centros de atención integral) y a través de medios de comunicación masiva y alternativa (radio, televisión, material impreso). (p.19).

En este sentido, los docentes deben estar, en primer lugar, abiertos a atender tanto a los niños como a las familias para intercambiar experiencias facilitándoles herramientas para la potenciación de los aprendizajes y la formación de hábitos de higiene y convivencia y, en segundo lugar, preparados para brindar una atención pedagógica basada en el afecto, con una atención personalizada que brinde confianza. Por tal motivo, resulta importante que el docente ofrezca situaciones de aprendizaje adaptadas a las necesidades e interés de los niños de acuerdo con su edad.

No menos importante sería plantear la idea de que el maternal constituye el pilar fundamental de la vida en el que los niños y niñas son los encargados de construir los aprendizajes por medio de su descubrir diario que a futuro le permitirá convivir acertadamente en la sociedad, tal como lo plantea Pitluk (2009) al señalar que

es importante, entonces, situarse en una concepción sobre la educación en los primeros años que mantenga simultáneamente el sustento sobre los vínculos profundos y la diferenciación óptima con el ámbito familiar. Esta educación debe referirse a una educación oportuna para cada etapa de la vida (p.16).

Asimismo, es importante que el docente organice no solo el espacio sino las actividades a realizarse de acuerdo a la edad e intencionalidad de

cada una de ellas esquematizando el tiempo que pasan el niño y la niña en el maternal en momentos para la alimentación, el descanso, el aseo, la recreación y la actividad pedagógica sin desestimar la importancia de los mismos. La realización de tal organización requiere que el docente lleve registros de las acciones de los niños y, con base en los mismos, elabore un diagnóstico que refleje los intereses actuales de los infantes, para posteriormente realizar una planificación de actividades con estrategias acordes a lo que se quiere desarrollar.

Sobre la base de los supuestos anteriores, los docentes deben organizar propuestas pedagógicas que abarquen uno o varios objetivos relacionados a través de actividades que, bien sean cotidianas o propiciadas, le permitan desarrollar diferentes aprendizajes y avanzar hacia otros más complejos para evitar así caer en la rutina de brindar solo atención a las necesidades básicas y materiales en un espacio sin mediar en la formación del aprendizaje. Cuando el docente planifica a favor de los niños y niñas el espacio, los materiales deben estar ordenados y situados para favorecer momentos de aprendizaje e interrelación entre pares y adultos.

Cabe destacar, que los docentes deben tomar en cuenta ciertos aspectos a la hora de organizar las planificaciones como los períodos de tiempo entre cada una, la organización para su visualización, los contenidos aplicados y los objetivos. En el caso de maternal no es recomendable que los planes sean tan largos y extensos debido a que se pierde el interés inicial de los niños y las niñas, deben ser flexibles y abiertos, de forma tal, que cambien de acuerdo con las respuestas que tengan organizadas en cuadros que permitan observar la propuesta pedagógica, el tiempo, los materiales y el espacio en el que se va a realizar.

En síntesis, el maternal como etapa importante dentro de la educación debe ser considerado como el mejor espacio para explorar y descubrir, por medio de diversos materiales y acciones, que planteen experiencias de aprendizajes, e incentiven a los niños y las niñas a

sociabilizar con otros pares y adultos diferentes a los de su círculo familiar; de allí la importancia de crear espacios que favorezca dicha interacción y despierte el interés por descubrir y explorar.

Espacios de aprendizaje para la etapa maternal

Los espacios y su disposición, en especial para, el nivel maternal, es un aspecto de gran relevancia a la hora de potenciar al máximo el aprendizaje de los niños y niñas. Dentro de su organización son diversos los aspectos que influyen, la iluminación, el espacio físico, la ambientación, los materiales pueden provocar grandes cambios en la rutina diaria y, como consecuencia, en el óptimo desarrollo integral. En este orden de ideas, Jacobovich y Bruzzo (ob.cit.) indican que

la docente debe intentar crear un ambiente que posibilite a los niños realizar intercambios entre si y con los adultos, que también les permita observar, explorar y descubrir la realidad ampliando su campo de experiencia y que facilite el juego, el vínculo y la comunicación (p.66).

Asimismo, las actividades a realizar en el maternal constituyen el eje fundamental del hacer pedagógico, interrogantes tales como ¿qué? ¿cómo? ¿dónde? y ¿cuándo? deben ser formuladas por las docentes durante la rutina diaria del maternal. El constante cambio y las interacciones marcarán la pauta para que progresivamente y a través del diagnóstico acertado de los niños(as), se establezca un plan de trabajo que potencie el aprendizaje significativo para todos los actores del proceso educativo, flexible y continuo. Al respecto, Pitluk (2008) señala que

no imaginamos, desde ningún punto de vista, un grupo de niños realizando las mismas acciones en los mismos tiempos, sino una sala en movimiento, desarrollando una tarea que de cuenta de los diferentes ritmos e intereses de los participantes. Pensamos en propuestas realmente

lúdicas basadas en el placer del contacto con el mundo, los otros y los objetos (P. 25).

Por tal motivo, el docente es el encargado de realizar actividades acordes al grupo de niñas y niños, facilitándoles materiales de su interés dentro de un espacio en el que aprendan y al mismo tiempo se puedan cubrir sus necesidades básicas, tal como lo expresa el Currículo de Educación Inicial (ob.cit.). En sus ideas

se recomienda que los espacios físicos para maternal (de 0 a 3 años) se organicen considerando las edades de los niños y niñas. Es importante que se tome en cuenta espacios para: el descanso y el sueño, la alimentación, el baño y la higiene, el juego al aire libre, el desplazamiento para niños y niñas que todavía no se desplazan por sí mismos(as), actividades sin o poco desplazamiento, niños(as) que exploran con todos los sentidos (p. 99).

En relación con lo anteriormente expuesto, los docentes deben observar las características y pautas evolutivas de acuerdo con las edades que se manejen y de tal forma organizar sus espacios de atención, sin descuidar los materiales que se deben facilitar en cada uno para fomentar el aprendizaje. Ahora bien, dentro de la organización de los espacios se puede observar que no solo se implementa dentro del aula, sino que también se establece para los espacios en los que conviven dentro y fuera de las instituciones educativas y que de igual forma prestan un servicio educativo tal como lo establece el Currículo de Educación Inicial (ob.cit.) donde se expresa que

La concepción de ambiente de aprendizaje en la educación inicial, involucra tanto la atención convencional en centros institucionalizados, maternales y preescolares independientes y los anexos a la educación básica, como

también la atención no convencional en espacios familiares y comunitarios: hogares de los niños y niñas, ludotecas, hogares de atención integral y centros de cuidado espontáneos, entre otros. (p.95).

De acuerdo con estas ideas, los docentes de Educación Inicial no solo deben comprometerse a brindar aprendizajes en los Centros de Educación Inicial, sino que deben trascender a espacios que le ofrezcan atención a los niños y niñas que quedaron fuera del sistema de educación o se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad (educación no convencional) al igual que aquellos niños que se encuentran hospitalizados por problemas de salud (educación hospitalaria). Para dar atención a estas poblaciones surgen espacios como las aulas comunitarias y hospitalarias, las ludotecas y bebetecas que con la intención de favorecer a la mayor cantidad de niños y niñas en los primeros años de vida implementan actividades y acciones en lugares accesibles o se desplazan por diferentes zonas; utilizando materiales de fácil adquisición y elaborados incluso con ayuda de las familias y docentes.

Estos espacios deben contar con condiciones que sean cómodas, agradables, iluminadas y de fácil desplazamiento para los niños y los adultos que los acompañen. Deben ser amplios, abiertos y ordenados para que promuevan la estimulación a través de los sentidos, con un mobiliario accesible y visible. De igual forma, el material y las estrategias deben ser llamativas y atractivas permitiéndoles desplazarse por diferentes experiencias y a las familias observar y participar en actividades que posteriormente pueden multiplicar en sus hogares con otros niños.

De igual forma, estos espacios al tener usos múltiples pueden estar destinados a brindar atención a niños y niñas que se encuentren en Centros de Educación Inicial como estrategia para la enseñanza de nuevos aprendizajes fuera del espacio convencional (aulas de clase); asimismo, son propicios para compartir experiencias entre docentes y representantes formando círculos de acción para beneficio de los más pequeños. El rol

principal de estos espacios es que los niños puedan aprender jugando como proceso fundamental dentro del desarrollo. Mediante el juego los niños pueden ampliar su pensamiento, imaginación y desarrollo de su identidad como integrantes de la sociedad, sintiéndose apoyados por su familia, docentes y especialistas.

Por esta razón, en la actualidad no solo se debe tomar en cuenta la creación y organización de espacios dentro de las escuelas, sino que también debemos prestar atención a aquellos espacios que representan oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas fuera de la institución educativa y, cuyo fin último es atender aquella población que no esté recibiendo atención adecuada. Por ejemplo, embarazadas, niños y niñas en edad escolar que quedaron fuera del sistema, madres, padres, representantes, comunidad, entre otros.

La bebeteca como espacio para potencializar el desarrollo de los niños(as)

Para hablar de bebetecas es necesario comenzar por señalar que las mismas son una variación de las ludotecas, palabra que proviene de “**ludus**” que es **jugar o juego** y “theke”, palabra griega que significa caja o archivo, por lo que la palabra ludoteca significa “caja de juegos o juguetes”. Según Escardo (1987)

los orígenes de la biblioteca infantil se remontan a París cuando en 1924 se crea “L’heure joyeuse” (la hora alegre), modelo de biblioteca infantil; con mucha luz natural en sus dependencias, colores alegres de los libros encuadernados, una chimenea ante la cual se contaban cuentos, flores sobre las mesas, mobiliario funcional y niños pertenecientes a todas las clases sociales y de todas las razas.

Es importante señalar que la diferencia entre la ludoteca y un aula convencional, radica en la gran participación que tiene la comunidad dentro de la primera. Para asistir los niños y niñas deben estar

acompañados de algún miembro de la familia que va a participar activamente en las actividades que se realicen y servirá de mediador en el hogar. para Fernández y Escalona (2006) la ludoteca

es un elemento clave en la dinamización de los procesos que promueven un cambio de actitud, una formación de opinión crítica y una mejora en la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, lo que permite las transformaciones necesarias en los ámbitos educativo, comunitario y familiar. (p.6)

Como bien se señaló con anterioridad, de allí se deriva el concepto de bebeteca, que tiene la misma función pero dirige su atención a los más pequeños, desde su nacimiento o más aún desde el vientre materno, proporcionándole herramientas a la madre para un embarazo saludable, el parto y la lactancia materna. Al respecto, Mercé (citado por Aponte, 2006), indica con respecto al término bebeteca que este

proviene de la voz de Georges Curie, *bebètheque*, de la cual se habló largo y tendido en la 5ª CONFERENCIA EUROPEA DE LECTURA...en Julio del 1987 según cuenta Mercè Escardó i Bas y define bebeteca como: servicio de atención especial para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios.

De igual forma, la bebeteca no por ser para los niños más pequeños, deja de contar con una organización del ambiente y materiales e intencionalidad pedagógica en la realización de actividades con niños(as)

y adultos, para ello es necesario enfocar los objetivos a alcanzar con el desarrollo de los niños(as). Al respecto, Aponte (ob.cit.) indica que

la bebeteca no es un lugar de juego, es un espacio en el que todo se dice sin hablar. Los juegos, mobiliarios y libros se usan a la medida justa. La bebeteca debe también enseñar normas de uso de las demás bibliotecas, que en un futuro serán las suyas.

En cuanto a su organización es necesario tomar en cuenta cada detalle, puesto que de los mismos dependerá su éxito. La actividad lúdica de la mano de la familia es una excelente herramienta para consolidar aprendizajes construidos mancomunadamente. De igual forma, por estar enfocada al trabajo con bebés, todos los factores tienen importancia. Tal como lo describe Aponte (ob.cit.) “la bebeteca debe contar con espacios agradables, tranquilos, cómodos tanto para los pequeños como para sus padres” “Debe ser un espacio que permita vincular a los bebés y los padres con la literatura, siendo aconsejable que esté situado en un lugar de fácil acceso”.

Ahora bien, es importante recalcar la importancia que tiene la bebeteca como medio de aprendizaje para los niños y niñas, madres, padres, representantes, comunidad y docentes, pues permite propiciar un espacio diferente al convencional, pero con la misma intención de permitir a los infantes aprender con el juego, creando lazos de socialización entre todos los que participen durante el proceso. Se considera como un tipo de biblioteca especial para bebés en las que se encuentran libros de diferentes formas, texturas, colores y sonidos, asimismo, mobiliario y materiales como títeres, tacos, pintura, plastilina, instrumentos musicales, entre otros, que le permiten a los niños y niñas disfrutar de diferentes experiencias y los invita a formar aprendizajes favoreciendo la interacción con su familia y comunidad.

La bebeteca debe considerarse como cualquier otro espacio formal en el que se deben establecer normas de acuerdo con los espacios y actividades que se realicen, de igual forma, deben contar con una inscripción o ficha de los niños y representantes que asistan. Al igual que en el maternal, se debe crear una organización de los espacios adecuada y una planificación flexible que le permita avanzar en el cumplimiento de los objetivos, para tal fin el o los docentes que dirijan la bebeteca deberán organizar a la población de niños por edades similares para brindar las experiencias de acuerdo con el nivel de desarrollo de los infantes. Cabe destacar, que las bebetecas parten del trabajo que debe realizar el docente con las familias y la integración de la comunidad; por lo cual, sería propicia la visita a los hogares como diagnóstico inicial y la evaluación continua de ambos sobre el aprendizaje de los niños y niñas surgiendo así nuevas actividades o inquietudes sobre el desarrollo integral.

Se puede destacar el hecho de que las bebetecas pueden ser conformadas por docentes o personal calificado de las comunidades, con la ayuda de todos sus integrantes en escuelas o espacios comunitarios propicios para el desarrollo de sus actividades, convirtiéndose en un lugar de encuentro para socializaciones y más importante aún, para brindar una atención pedagógica y de calidad a los niños y niñas en los años más importantes de su desarrollo.

Metodología

A fin de realizar la propuesta planteada y su aplicación, se realizó el abordaje metodológico según el paradigma cualitativo. Al respecto, Strauss y Corbin (2002) señalan que

por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, funcionamiento y también

al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en si mismo es cualitativo (p.121).

En efecto, la investigación se centró en la indagación de aspectos relacionados con las interacciones sociales; a su vez se buscó detectar situaciones que ocasionaban problemas sociales para actuar sobre los mismos y modificarlos de forma positiva y en pro del beneficio del Centro de Educación Inicial seleccionado, que en el aspecto educativo se realiza constantemente a fin de mejorar la calidad de la educación, por tanto, es de tipo Investigación-acción. Elliot (2000) señala que este tipo de investigación

se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza y la comprensión o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma (p. 161).

Por tanto, resulta evidente que el planteamiento realizado se centra en un proceso de investigación – acción en pro de mejoras para la práctica educativa y los problemas sociales presentados en la comunidad, incluyendo a la familia como parte fundamental del proceso educativo. Así mismo, dicho proceso es definido por Sandín (2003) como

una espiral sucesiva de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo. Este modelo de "espiral de ciclos" consta de cuatro etapas: 1) Clarificar y diagnosticar una situación

problemática para la práctica. 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema. 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis. 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. (p. 68).

En el caso de la investigación, los pasos o etapas definidos por Sandin (ob.cit.) se ejecutaron de la siguiente forma:

- 1) Clarificación y diagnóstico de una situación problemática para la práctica.
- 2) Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción.
- 4) Obtención del resultado.

Propuesta de Innovación Educativa

Justificación

La presente propuesta surge producto del diagnóstico realizado en el C.E.I.N.S “La edad de oro”, específicamente en el maternal, obteniendo como resultado la detección de situaciones irregulares dentro de las aulas y en el cumplimiento de la jornada diaria de la misma, aspectos que inciden negativamente en el desarrollo integral de los niños(as). Por tal motivo surge la propuesta de crear un espacio lúdico – pedagógico, en el que se realicen actividades que potencien el desarrollo de los niños(as) en compañía de docentes, padres, representantes y comunidad.

La propuesta educativa se centra en la creación de una bebeteca como un espacio diferenciado dirigido a vincular a los bebés y a los padres con la acción pedagógica. Se recomienda que este espacio esté situado en un lugar de fácil acceso desde la calle para los bebés y

cuenta con toda la infraestructura necesaria. Asimismo, este espacio aportará múltiples opciones para el desarrollo de actividades planificadas y dirigidas a promover el aprendizaje de los niños(as), con el uso de material acorde, atendiendo las particularidades de cada grupo y brindando seguridad, afecto y un ambiente propicio para la recreación.

Objetivo General

Ambientar un espacio lúdico – pedagógico, denominado bebeteca para el desarrollo de las potencialidades de los niños(as) de edad maternal, con la participación de las docentes, padres y representantes del C.E.I.N.S “La Edad de Oro”.

Objetivos Específicos

- Organizar un espacio en el C.E.I.N.S “La Edad de Oro”, destinado para la bebeteca.
- Orientar a las docentes del maternal del C.E.I.N.S “La Edad de Oro” en la realización de actividades en la bebeteca, a través de encuentros pedagógicos.
- Promocionar la realización de actividades lúdico - pedagógicas para los niños(as) de maternal a través del uso de la bebeteca.
- Propiciar encuentros pedagógicos entre las docentes, los niños(as) y representantes del C.E.I.N.S “La Edad de Oro”, para compartir experiencias en la bebeteca.

Desarrollo de la propuesta:

A continuación, se describen las diferentes estrategias planteadas para el logro de los objetivos de la propuesta:

Objetivo 1 Estrategia: Realización de los trámites correspondientes para solicitar la dotación necesaria y condicionamiento del espacio.

Actividades:

- Elaboración de solicitudes de colaboración para acondicionar el espacio
- Entrega de solicitudes
- Ambientación del espacio para la bebeteca
-

Objetivo 2 Estrategia: Para desarrollar el siguiente objetivo la autora plantea la realización de un ciclo de talleres para las docentes, padres y representantes. En su aplicación contará con el apoyo de diferentes especialistas en educación inicial y el trabajo con la comunidad y familia

Actividades:

- Realización de cartas de invitación a los especialistas
- Entrega de cartas de invitación a los especialistas
- Solicitud de espacios del C.E.I.N.S para la realización de los talleres
- Elaboración de publicidad de los talleres
- Invitar a las docentes, padres, representantes y actores de la comunidad a los talleres
- Realización y evaluación de los talleres.

Objetivo 3 Estrategia: La autora, en compañía de las docentes del maternal, realizará diferentes actividades que potencialicen el desarrollo de los niños(as), aplicando los conocimientos adquiridos en el ciclo de talleres.

Actividades:

- Elaborar un cronograma para la realización de actividades por grupo
- Diseñar actividades que fomenten en los niños y niñas el aprendizaje de forma lúdica
- Aplicar y evaluar el desarrollo de las actividades

Objetivo 4 Estrategia: La estrategia para este objetivo se plantea para discutir los alcances de la propuesta y la efectividad de la misma, además de generar intercambios de ideas y experiencias positivas para el desarrollo y la continuación del proyecto.

Actividades:

- Realización de encuentros pedagógicos para conversar sobre las experiencias obtenidas en las actividades realizadas en la bebeteca. Acompañamiento y orientación en el desarrollo de las mismas.
- Aplicación de un cuestionario para conocer los cambios obtenidos con la bebeteca.
- Análisis de los resultados

Aplicación de la Propuesta

Inicialmente, es importante destacar que la propuesta planteada tuvo en su momento diversas limitaciones para alcanzar su aplicación, las cuales se encuentran referidas a la gerencia del Centro de Educación Inicial seleccionado. Sin embargo, a continuación, se relatan los logros obtenidos los cuales, sin dudas, invitan a continuar con la aplicación de propuestas como esta

En cuanto a la realización de talleres, se destaca que de la propuesta inicial de 4 talleres con temas de importancia de la bebeteca en maternal; desarrollo de los niños en edad maternal, participación de la familia en el proceso educativo, actividades a desarrollar en la bebeteca y cierre, solo se realizaron 2 talleres con temas asociados a la bebeteca y a las actividades a realizarse en la misma, de forma teórico-práctico, organizándose de esta forma: en el primer taller la bebeteca su importancia y funcionamiento. Se pretendió brindar a los asistentes una idea de lo que es el espacio y cual es su función dentro de la institución, además de resaltar algunas de las actividades que se pueden realizar con los infantes de estas edades.

El teatro de sombra como estrategia educativa estuvo dentro de este mismo taller, que fue no solo teórico sino práctico, ya que los asistentes realizaron sus títeres y posteriormente, se agruparon para crear cuentos, experimentando lo que es un teatro de títeres y lo importante que puede ser en el desarrollo de los niños y las niñas. Una de las virtudes de esta estrategia es que no es necesaria la utilización de mucho material, es sencillo de hacer y favorece el desarrollo de la actividad plástica, el desarrollo óculo-manual y de destrezas finas durante su elaboración. Por otro lado, fomenta la imaginación y favorece el proceso de socialización y trabajo en grupo. Se destaca de esta forma, la importancia de brindar múltiples experiencias que le permitan a los niños aprender de forma divertida y con la mediación de otros niños, padres y docentes.

El segundo taller, estuvo vinculado al masaje corporal y la música infantil, ambos temas importantes, sencillos y adaptados tanto a docentes como padres. Su aplicación propició el contacto físico y la realización de movimientos al compás de la música. Estas actividades se consideran útiles para inducir a la relajación y la emotividad, permiten desarrollar el intelecto e invitan a soñar y descubrir nuevas melodías, de igual forma, favorecen el movimiento espontáneo al compás de la música, por tanto, es una actividad económica, fácil de aplicar y con grandes beneficios.

Dentro de este mismo taller se desarrollaron otros temas paralelos: el masaje y el patuque para niños, ambos muy utilizados actualmente, debido a que aportan grandes beneficios para la relajación, el contacto físico, la expresión de sentimientos y emociones, como estrategias para padres y docentes. Ambas implican un bajo costo, se utilizan materiales que se encuentran en el hogar y son estrategias que pueden ser practicadas en cualquier espacio cómodo del hogar y la escuela, actividades enmarcadas dentro de un clima de individualidad y respeto, que favorecen el desarrollo de la personalidad y capacidades de los niños y niñas hasta el máximo de sus capacidades respetando sus necesidades en cuanto a descanso y esparcimiento, edad y la cultura en la que se desarrollan.

Una vez ambientado el espacio destinado para la bebeteca, se iniciaron las actividades con los niños y niñas de la institución. Inicialmente se realizó una visita con los 4 grupos por separado para que observaran el espacio y los materiales, con agrado e iniciativa para explorar y participar en las actividades. Posteriormente, se elaboró un plan de trabajo para desarrollar en una semana con dos días de actividades para cada grupo. El primer día se invitó a los niños y niñas de los maternales de un año (1 a y b) a realizar un contacto con los textos de forma libre, siguiendo con una lectura de los mismos de forma dirigida y dramatizada por la autora, luego se les incentivó a los mismos a realizar diferentes actividades como modelado, pintura y teatro de títeres.

En la segunda sesión se les invitó a participar en la creación de una obra de teatro de sombras a partir de las figuras realizadas por los representantes y personal en el taller. Previamente, se comenzó por enseñarles a los niños y niñas los materiales necesarios (lámpara, tela, títeres) y luego se les invitó a pasar detrás de la tela y realizar movimientos y sonidos. Durante la actividad, los niños y niñas expresaron asombro y entusiasmo al participar, las sesiones se repitieron a los maternales de 2 años (2 a y b). Los niños expresaron verbalmente grato interés por participar en las acciones propuestas en la bebeteca.

Estas actividades realizadas de forma continua y planificada traen múltiples beneficios a los niños y las niñas. Desarrollan la creatividad y espontaneidad, la socialización, la imaginación, la expresión de sentimientos; además les permite escoger las actividades a realizar, favoreciendo la individualidad del proceso de aprendizaje en concordancia con lo expresado en las teorías del desarrollo. El niño aprende de forma divertida cuando se le ofrecen actividades de su interés con intencionalidad pedagógica. De igual forma, los beneficios no solo son para los niños y niñas sino también para los padres, representantes y docentes puesto que les permite interactuar, aprender y enseñar de forma divertida y a través de estrategias que también pueden ser de fácil realización en otros espacios.

Del mismo modo, algunas de las actividades sugeridas para la bebeteca (Patuque, masaje infantil, actividades en el baby gym) se realizaron en los salones de clase con la ayuda de las docentes de los maternales 1 “a” y “b”, debido a que las condiciones necesarias y el espacio del maternal no eran apropiados para la actividad. Es importante destacar que la bebeteca no contaba con los materiales y mobiliario necesarios para las mismas. El patuque se realizó como parte de la planificación de la semana de la alimentación en los grupos más pequeños (1 a y b) en los salones de clase y con la participación de todas las docentes. Esta actividad fue del agrado de todos los niños y niñas porque se les permitió experimentar con los alimentos usando todos los sentidos,

De igual forma, de manera individual se fueron dando masajes a los niños en diferentes momentos del día y se les incentivó a realizar diferentes movimientos corporales en el Baby Gym con o sin materiales (pelotas, aros, cuerdas, bloques, entre otros) agregando progresivamente nuevos materiales, movimientos y música. Las docentes de los diferentes grupos ayudaron continuamente en la realización y evaluación de las actividades y las incluyeron en sus planificaciones.

Es necesario señalar, que luego de aplicar el plan de actividades durante dos semanas, no se pudo continuar con las mismas, debido al cambio de directivo y la negativa del mismo al uso del espacio para la bebeteca.

Ante esta situación, las docentes y el personal que labora en la institución demostraron desagrado por el retiro del espacio y los representantes participantes asistieron al plantel para preguntar por los talleres de formación. En la actualidad las docentes continúan realizando las actividades planteadas en sus aulas e investigaron sobre estrategias que fomenten el desarrollo de forma lúdica. Estos hechos demuestran que la creación del espacio, permitió la sensibilización de los adultos significativos, ante los beneficios del juego en los primeros 3 años de vida.

Conclusiones, consideraciones y sugerencias

De acuerdo con las ideas expresadas, la creación de la bebeteca surgió como una forma de dar cabida a espacios alternativos que favorecieran el aprendizaje de manera sencilla y aplicada tanto por personal calificado como por padres, representantes y comunidad con la inversión de un costo mínimo y el logro de grandes resultados y beneficios para todos los participantes. Con su creación se da cumplimiento de acuerdos firmados en declaraciones y convenciones a nivel mundial, dado que con el establecimiento de múltiples espacios de esta índole se estaría aumentando la cantidad y la calidad de la atención prestada en la etapa maternal, representaría un apoyo en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, formación y guía de padres y representantes además de servir de apoyo al mayor desafío presentado en cuanto a la unión de la triada, escuela-familia y comunidad. Se estaría dando atención a los niños que están en situaciones vulnerables incluso a madres que estén en periodo de gestación.

De igual forma, los talleres de capacitación realizados instruir y facilitar el trabajo en la bebeteca representan una oportunidad para que los diferentes actores del proceso educativo obtengan información adecuada acerca del desarrollo infantil y las estrategias que lo potencian.

Desde esta visión, el espacio creado benefició también a los docentes que se nutrieron de cada actividad realizada, analizando las diferentes aristas que se desprenden de cada experiencia, de cada momento de encuentro y reflexión en un ambiente acogedor y bajo un clima de retroalimentación constante. Es importante señalar que a partir de estas actividades algunas docentes demostraron interés por aprender más y enseñar actividades de su interés, fomentándose así el intercambio de estilos y variantes de las actividades ya planteadas. Finalmente, es importante destacar, que por medio de esta actividad se puede analizar el gran impacto que tienen los primeros años en la vida adulta y el valor de generar nuevos y diferentes proyectos aunados a esta propuesta.

Asimismo, se evidenció el apoyo de los padres y representantes en la realización de este tipo de proyectos, una vez que participan y se encuentran motivados, convirtiéndose en multiplicadores positivos de los mismos, al igual que los niños y las niñas ya que ambos se encargarán de llevar la información a sus hogares.

Es así como se puede destacar la importancia de realizar actividades dentro y fuera de nuestras aulas de clase, atreverse a descubrir nuevos métodos, evaluar los alcances de las actividades ya realizadas y aplicar estrategias nuevas y creativas sobre estas. De igual forma, el método utilizado es la observación y análisis detallado de las características del desarrollo infantil.

Con base en lo anteriormente expuesto, se sugiere:

- Afianzar el cumplimiento de las políticas educativas acordadas por el Estado. Si bien es cierto en los últimos años se han venido desarrollando espacios o centros de educación inicial, la cobertura sigue siendo insuficiente para la cantidad de niños en estas edades, por lo que muchos infantes siguen estando sin la atención requerida.
- Fortalecer la evaluación de los procesos educativos actuales y de la forma en la que son implantados por los docentes, debido a que en la actualidad no todas las docentes cuentan con la preparación necesaria para realizar un trabajo eficiente con niños y niñas de la etapa maternal más allá de la fase asistencial.
- Fomentar la creación y adecuación de las instituciones educativas como medida que permita el aumento y la calidad de la atención prestada.
- Auspiciar la creación de proyectos de mediana a gran escala que incluyan a la comunidad y en especial a los niños, niñas, madres gestantes, familias y comunidad como bebetecas, ludotecas y demás iniciativas que les permitan unirse con un solo fin común, el óptimo desarrollo de los niños.
- Promover la formación constante de las docentes de educación inicial, a fin de que se conviertan en multiplicadores de nuevas y mejores iniciativas para sus escuelas y comunidades.

-Solicitar la colaboración y apoyo de los directivos de las instituciones en la realización de proyectos que favorezcan la participación comunitaria, de forma tal que todos sean beneficiados. Que la escuela se convierta en ese centro de encuentro de saberes que todos desean.

-Promover la realización de círculos de discusión docente que fomenten el intercambio de ideas dentro de un clima de respeto de opiniones, para compartir el quehacer diario evaluando las prácticas aplicadas y las variantes que se pueden aplicar.

-Fomentar la observación y evaluación constante de las actividades que se realizan con los niños, niñas y familias, como forma de asegurar los cambios y la adaptación de las prácticas educativas para que pasen de ser conductistas a constructivistas.

-Incentivar la adecuada organización de los espacios de forma tal que resulten agradables y propicien el desarrollo integral, tal como lo señala el Currículo de Educación Inicial, el ajuste de estos espacios a la edad, intereses y necesidades de los niños y niñas.

-Garantizar la adecuación y elaboración de materiales ajustados a las necesidades de los niños y con el uso de materiales reciclables con la intención de que estos resulten de ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los infantes.

La experiencia planteada promueve la reflexión y el análisis de los avances en cuanto a la educación de la primera infancia y los cambios que se han aplicado para su fortalecimiento como base del desarrollo, lo que implica que todas las acciones que se implementen en este nivel tienen fuertes repercusiones en niveles superiores. Por tanto, los docentes de educación inicial pasan a ser más que simples mediadores de aprendizajes a convertirse en los encargados de potenciar el aprendizaje con estrategias actualizadas, definidas por los alcances percibidos en los niños y las niñas. La familia como escenario en el que se propician experiencias significativas tiene a su vez la labor de mantener el lazo constante con la escuela y la comunidad donde conviven fomentando así un ambiente enriquecedor enfocado hacia el desarrollo integral de los niños.

REFERENCIAS

Aponte, R. (2006). *La Bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura el niño*. Biblios [Revista en línea], 23. Disponible:http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/7398/1/aponte_bebeteca.pdf [Consulta: 2014, febrero 24].

Elliot, J. (2000) *La investigación acción en educación*. España: Ediciones Morata.

Escardo, M. (1987). *Bebetecas: ¿bebé qué?* [Artículo web en línea]. Disponible: <http://www.deakialli.com/2003/11/05/bebetecas-bebe-que/> [Consulta: 2014, febrero 22].

Fernández y Escalona. (2006). *Ludotecas: Jugar y aprender*. Caracas: Ediciones Comunitarias

Jacobovich y Bruzzo. (2008). *Escuela Maternal*. Buenos Aires: Circulo Latino Astral.

Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Grupo Didáctico 2001, C.A.

Pitluk, L. (2009). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Pitluk, L. (2008). *Jardín maternal 3*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw – Hill

Straus, A., Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Edit. Universidad de Antioquia. Colombia.

PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y REPRESENTANTES RESPECTO A ALGUNOS FACTORES RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DURANTE LA CUARENTENA POR COVID-19

Luis Rosales Delgado

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Cruz Guerra

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

Al inicio de la cuarentena por Covid-19, en todo el planeta se dieron transformaciones considerables, en muchos aspectos. En particular, en lo educativo, se cambió en forma radical, de la modalidad presencial a la de distancia, sin que los actores involucrados tuvieran la suficiente preparación en la planificación y aplicación de estrategias instruccionales, así como en el uso de recursos para el aprendizaje, en modalidad a distancia. Los procesos educativos se mantuvieron, intentando resolver el distanciamiento y los problemas derivados. En tal sentido, cada institución educativa generó una serie de propuestas para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, conforme a pautas ofrecidas por el Ministerio de Educación. El presente estudio se realizó en una institución educativa privada del nivel Media General (bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda, Venezuela. Tuvo como objetivos: Identificar algunos factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento del año escolar 2020-2021, durante la cuarentena por Covid-19 y Comparar las percepciones de los profesores y de los representantes, con respecto a dichos factores. Se utilizó una metodología mixta, correspondiendo al diseño de tipo exploratorio secuencial, aplicado en dos etapas. Una, cualitativa, para recoger algunos factores vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje y otra, para comparar la percepción de los profesores y la de los representantes, con respecto a los factores antes referidos. La población estuvo constituida por los profesores y por representantes de los estudiantes, que forman parte de la institución objeto del estudio. La muestra fue de tipo: participantes voluntarios y fueron: trece profesores y cuarenta y dos representantes. En cuanto a los resultados: En la primera etapa, se encontraron diez factores asociados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la segunda, de comparación de las percepciones, surgieron cinco clases, las cuales fueron descritas en este estudio.

Descriptor: Percepción, enseñanza, aprendizaje, cuarentena Covid-19, estrategias, educación media.

PERCEPTION OF TEACHERS AND REPRESENTATIVES REGARDING FACTORS RELATED TO TEACHING AND LEARNING IN TIMES OF COVID.

SUMMARY

At the beginning of the quarantine for Covid-19, considerable transformations took place throughout the planet, in many aspects. In particular, in education, a radical change was made from face-to-face to distance, without the actors involved having sufficient

preparation in the planning and application of instructional strategies, as well as in the use of resources for learning, in remote mode. The educational processes were maintained, trying to solve the distancing and the derived problems. In this sense, each educational institution generated a series of proposals to favor the learning of its students, according to guidelines offered by the Ministry of Education. The present study was carried out in a private educational institution of the secondary education (high school), located in Charallave, Miranda State, Venezuela. Its objectives were to: Identify some factors related to the teaching and learning processes developed in the first moment of the 2020-2021 school year, during the quarantine by Covid-19 and Compare the perceptions of teachers and representatives, with respect to said factors. A mixed methodology was used, corresponding to the sequential exploratory type design, applied in two stages. One, qualitative, to collect some factors related to the teaching and learning processes and another, to compare the perception of the teachers and that of the representatives, with respect to the aforementioned factors. The population was made up of teachers and student representatives, who are part of the institution under study. The sample was of type: voluntary participants and they were: thirteen teachers and forty-two representatives. Regarding the results: In the first stage, ten factors associated with the teaching and learning processes were found. In the second, of comparison of perceptions, five classes emerged, which were described in this study.

Descriptors: Perception, teaching, learning, Covid-19 quarantine, strategies, secondary education.

EL PROBLEMA

El presente artículo forma parte de una investigación más extensa que tuvo como contexto las actividades principales de enseñanza y aprendizaje en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19, desarrolladas en una Unidad Educativa Privada del nivel Educación Media General (bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda de Venezuela.

Al inicio de la cuarentena, originada por la pandemia por Covid-19, hubo profundos cambios en las acciones llevadas a cabo por los docentes, por los estudiantes, así como por sus representantes, de todos los niveles del sector educativo, desde los mecanismos para abordar la instrucción hasta la gestión del aprendizaje. Cambios que implican el uso de medios y

recursos tecnológicos bajo la modalidad de educación a distancia. Estos cambios se suscitaron en todos los países y fueron abordados, con menor o mayor facilidad y efectividad, dependiendo de la preparación que tuvieran los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (estudiantes, profesores y representantes), en el uso de estrategias para el aprendizaje en la modalidad a distancia (virtual), así como por la disponibilidad de los recursos tecnológicos para su desarrollo, tales como: Internet, computadores, tablets o celulares.

Los cambios mencionados anteriormente fueron originados, fundamentalmente, por la imposibilidad de interacción presencial entre los profesores y sus estudiantes, cumpliendo las medidas de bioseguridad recomendadas por la Organización Mundial de la Salud, así como por otros organismos de similar índole. En Venezuela, el ejecutivo nacional ordenó a partir del trece de marzo del 2020, la suspensión de clases presenciales y la implementación de una serie de acciones orientadas al desarrollo de estrategias para el aprendizaje a distancia.

Dichas acciones consistieron fundamentalmente en: a) La asignación por parte de los profesores de actividades a ser realizadas por los estudiantes b) El cumplimiento de las actividades por parte de los estudiantes, siguiendo las orientaciones ofrecidas por los profesores de manera escrita en la mayoría de los casos y, salvo algunas excepciones, a través de audios y videos realizados por los docentes, explicando cómo hacer las actividades c) La corrección de las actividades por parte de los docentes y d) La devolución de las mismas con las calificaciones respectivas.

Es importante destacar, que fueron los representantes quienes llevaron a la institución las actividades realizadas por sus representados y, luego de su corrección, las retiraban. En escasos momentos, el Ministerio de Educación (que es la instancia oficial que determina las políticas educativas, su aplicación y desarrollo) autorizó la asistencia de los estudiantes a las instituciones educativas, en grupos reducidos (de

máximo cinco estudiantes), con el objeto de recibir orientaciones pedagógicas por parte de sus profesores, únicamente en áreas de aprendizaje tales como: matemática, química, física e inglés.

De esa manera, con las pautas dadas por el Ministerio de Educación, cada plantel educativo del nivel media general (bachillerato) fue realizando las actividades que consideraba más adecuadas para promover el aprendizaje de sus estudiantes y más convenientes para planificar y corregir por parte de sus profesores. Los representantes, en la medida de sus posibilidades ayudaban a sus representados. Los estudiantes, indagando cuando era necesario, realizaban las actividades, consultaban a sus profesores mientras lo requerían y les era posible.

En toda esa dinámica, surgieron las interrogantes que dieron origen al presente estudio: ¿Qué factores están relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel educación media general (Bachillerato), ubicada Charallave, Estado Miranda, Venezuela? Y ¿En qué se asemejan y diferencian las percepciones de los profesores y de los representantes, con respecto a los factores asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda, Venezuela?

Objetivos del presente estudio

1. Identificar algunos factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda de Venezuela.

2. Comparar la percepción de los profesores y de los representantes, con respecto a algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda de Venezuela.

MARCO TEÓRICO

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “lo más común para construir el marco teórico es tomar una teoría como base y extraer elementos de otras teorías útiles” (p. 72). En ese sentido y para la construcción del presente marco teórico, se revisó una serie de informaciones teóricas, vinculadas al objeto de estudio y se elaboraron apartados para sustentar teóricamente la presente investigación, tal como seguidamente se indica.

Definiendo algunos constructos involucrados en el presente estudio

Con el fin de establecer con cierta claridad y precisión el significado de algunos de los constructos abordados en el presente estudio, a continuación, se presenta la visión de los autores del presente artículo, ofreciendo unas breves definiciones de los mismos, con apoyo en algunas referencias teóricas.

Las percepciones de los principales actores involucrados en el presente estudio

Tal y como se describe en el marco metodológico del presente estudio, se consideró como principales actores del mismo a los profesores y a los representantes, sin tomar en cuenta directamente, el punto de vista de los estudiantes involucrados en la investigación en cuestión, en vista del limitado acceso que de ellos se disponía. En su lugar, se les solicitó a los representantes que ofrecieran su opinión, con el apoyo de sus representados. De esa manera, se obtendría la opinión del estudiante,

del limitado acceso que de ellos se disponía. En su lugar, se solicitó a los representantes que ofrecieran su opinión, con el apoyo de sus representados. De esa manera, se obtendría la opinión del estudiante, así como del representante, validada por este último, quien tuvo un alto nivel de involucramiento en todos y cada uno de los procesos relacionados con el aprendizaje de su representado, durante la cuarentena por Covid-19.

Para definir qué se entiende como percepción en el presente estudio, se tomó la definición que ofrece el Diccionario de la Lengua Española (2021) del término percibir, en el que, en unas de sus definiciones indica que consiste en: “Comprender o conocer algo”. En consecuencia, se tendrá como la percepción de los profesores y de los representantes, como la comprensión o conocimiento que cada uno de ellos tuvo de los factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento del año escolar 2020-2021, durante la cuarentena por Covid-19.

Ya más específicamente, desde el campo de la psicología, la percepción es definida por Vargas (1994) “como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p. 48). Se debe destacar que la percepción de los profesores y representantes considerada en el actual estudio, se refirió al reconocimiento que los mismos tuvieron de los factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, anteriormente descritos. De esta manera, los actores elaborarían sus juicios, en torno a los factores involucrados en este estudio, ofreciendo en consecuencia sus percepciones al respecto.

Modalidades en las que se desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, durante la cuarentena por Covid-19

Actualmente, en el siglo XXI, a nivel mundial, las TIC presentan un amplio desarrollo y un sostenido avance tecnológico, lo cual nos obliga a

reflexionar sobre la educación virtual como una modalidad de la educación a distancia que puede fungir como un mecanismo que facilite la gestión de la educación en Venezuela en tiempos de pandemia. Sin embargo, dadas las circunstancias sobrevenidas con la cuarentena por Covid-19, así como las presentes en los últimos años en Venezuela, relacionadas con las condiciones de la tecnología, tales como: Poca continuidad e inestabilidad de los servicios de electricidad e internet, así como el limitado acceso y alto costo de este último, ocasionó que los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tuvieran limitaciones para el acceso a una educación virtual apoyada en las TIC.

Considerando las limitaciones técnicas descritas anteriormente, el diseño de las estrategias de enseñanza se basó en la modalidad a distancia utilizando, en la mayoría de los casos, recursos tecnológicos impresos, tales como: Guías de actividades a realizar, ejercicios modelos y otros similares, minimizando el apoyo virtual.

Algunos profesores y estudiantes que disponían de conexión a internet, utilizaron algunos recursos tecnológicos entre los cuales estuvieron: correo electrónico, Whatsapp y mensajes de texto (SMS), que les permitieron facilitar la comunicación asíncrona y síncrona, así como el envío y recepción de información. Del mismo modo, el personal directivo de la institución objeto del presente estudio, habilitó tres computadores para facilitar a los profesores y estudiantes, una conexión estable a internet y sin ningún costo para ellos. De esta manera, se desarrollaron algunos aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en la modalidad virtual.

De acuerdo con Adell y Sales (1999), las interacciones que pueden ocurrir en la modalidad a distancia (virtual) son estudiante-profesor; estudiante-contenido; estudiante-estudiante y estudiante-interfase comunicativa. En el caso que se está estudiando, predominaron las interacciones: estudiante-profesor y estudiante-contenido, limitando las ventajas e importantes aportes del resto de las interacciones, como: la motivación, orientación personalizada e intercambio de información e ideas, entre otros.

Dicha situación obedece al cambio de modalidad presencial a distancia, en vista de las limitaciones generadas por consecuencia de la cuarentena por Covid-19 a partir de marzo de 2020, por lo que fue suspendida la asistencia de estudiantes en las instituciones educativas y se restringió la misma a los profesores y a los representantes, conforme a las medidas de bioseguridad indicadas por los organismos competentes internacionales y nacionales.

Las percepciones de los actores del presente estudio y la Ventana de Johari

El modelo denominado Ventana de Johari fue creado en la década de los ochenta del pasado siglo por Luft e Ingham, sin embargo, su aplicación no pierde vigencia, en cuanto a la comprensión de algunos procesos relacionados con la comunicación y la percepción.

Para Fritzen (1987), el mencionado modelo “puede ser considerado (...) como una ventana de comunicación a través de la cual una persona da o recibe informaciones sobre sí misma o sobre otras” (p. 7). Para el caso del presente estudio, puede generalizarse a la información que dieron los profesores y los representantes, acerca de su propia actuación o de los otros actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (profesores, estudiantes y representantes) y en la percepción que tuvieran acerca de los referidos procesos.

En la Ventana de Johari hay cuatro áreas: el área libre, constituida por lo que la propia persona conoce de sí misma y que los otros también conocen. El área ciega: a todo aquello desconocido por el individuo pero conocido por los otros. El área oculta, conocida por la misma persona pero no por las otras y el área desconocida, en la cual ninguno conoce aspectos de sí mismo ni de los otros. Para efectos de esta investigación, se describe brevemente la relación de cada tipo de percepción con las cuatro áreas mencionadas.

En cuanto al área libre: “conocido por la persona y por los otros”, están las percepciones acerca de los factores en los cuales, ambos actores involucrados en el presente estudio, coinciden. Con respecto al área ciega: “desconocido por la persona pero conocido por los otros”, podrían ubicarse las percepciones en las que la parte actuante (profesor o representante) tiene una percepción que no coincide con la realidad. En el área oculta: “conocido por la persona pero desconocido por los otros”, estarían aquellas percepciones en las que la parte actuante (profesor o representante) tiene una percepción que coincide con la realidad. Y en el área desconocida: “desconocido tanto por la propia persona, como por los otros”, quedarían todas aquellas percepciones en las que ninguna de las partes involucradas en el presente estudio, ofrecieron sus percepciones en concordancia con la realidad.

Paradigmas del aprendizaje involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el primer momento del año escolar 2020-2021

Resulta complejo ubicar este estudio dentro de un solo paradigma o enfoque que explique los procesos de enseñanza y aprendizaje, dada la reciente situación presentada por el inicio de la cuarentena y pandemia, producto del Covid-19, así como por las limitaciones tecnológicas y pedagógicas presentes en el contexto venezolano que afectan directamente la ejecución de acciones e incide en los factores vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo ello dificultó la interacción virtual y la posibilidad de considerar el conectivismo como el paradigma predominante a pesar de ser el más cercano a la modalidad a distancia (virtual). No obstante, se aprecian elementos inherentes a los diversos enfoques teóricos del aprendizaje. A continuación, se esbozan, de manera sucinta, los elementos que explican teóricamente parte del comportamiento de los actores involucrados en los procesos citados, a la luz de los enfoques de aprendizaje vigentes, tales como: el conductismo, el humanismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Relativos al paradigma conductista:

Actividad: Entrega de actividades escolares por parte de los estudiantes (o de sus representantes).

Los estudiantes entregaron sus actividades en la fecha indicada y con los requisitos exigidos por sus docentes, recibiendo las calificaciones que se les otorgaron, conforme al cumplimiento de dichos requisitos. Acá hay un “arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento” (Hernández, 1998, p. 93) para promover el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es una de las bases del conductismo.

Actividad: Envío de video por parte del profesor, modelando el procedimiento para la resolución de problemas académicos.

Algunos profesores grabaron videos en donde realizaban ejercicios explicando los pasos para su resolución. Esta se corresponde con el modelo de aprendizaje vicario, a un tipo de “enseñanza en la cual el docente `modela´ ante los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente `copiar´ la forma de uso de la estrategia” (Ob. cit, p. 156). Esto es explicado por el neoconductismo o aprendizaje social, propuesto por Bandura.

Relacionados con el paradigma humanista:

Actividad: Diseño de estrategias de aprendizaje con el nivel de profundidad acorde a la preparación previa de sus estudiantes, así como con los conocimientos previos necesarios. Se corresponde al paradigma humanista (Hernández, Ob. Cit.).

Los docentes, en su mayoría, tomaban en cuenta la preparación previa que tenían sus estudiantes, así como un nivel de profundidad adecuado para el abordaje de los aprendizajes. No muy sencillo para provocar motivación al aprendizaje, ni muy complejo, para evitar la paralización del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Vinculados con el paradigma cognitivista:

Actividad: Propuesta de análisis de lecturas, utilizando orientaciones del docente.

La docente del área de castellano, por ejemplo, ofrecía orientaciones a sus estudiantes para realizar el análisis de lecturas, descomponiéndolas en sus partes, conforme a las actuales tendencias de la enseñanza de la lengua y apoyados en el procesamiento de la información (Tapia, 2020).

Relacionados con el paradigma constructivista:

Actividad: Asignación de organizadores gráficos para el logro de aprendizajes.

Algunos profesores solicitaron la elaboración de organizadores gráficos o visuales, tales como: Mapas mentales, mapas conceptuales, Infografías, cuadros comparativos y “V de Gowin”, entre otros, como estrategia para procurar aprendizajes significativos (Arango, 2014) y propuesto en el constructivismo.

MARCO METODOLÓGICO

Para Arias (2012) el marco metodológico consiste en un “conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (p. 16). En el presente apartado se describen: la metodología, el diseño, tipo y nivel del presente estudio, así como, la población y muestra, la validación y confiabilidad y los procedimientos metodológicos utilizados.

Metodología

El presente estudio se desarrolló a través de una metodología mixta, cuya meta, de acuerdo con Hernández y otros (2014) “no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532). En ese sentido, la integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa, ofreció al presente estudio, la complementariedad necesaria para resolver las interrogantes y los objetivos de investigación.

Diseño y tipo de la investigación

El estudio se corresponde con un diseño de tipo exploratorio secuencial, que para Hernández y otros (ob. cit.) “implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (p. 551). En la primera etapa se obtuvieron algunos factores vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel educación media general (Bachillerato), ubicada en una población del Estado Miranda, Venezuela. Para la segunda etapa, se analizaron y compararon la percepción de los profesores y la de los representantes, con respecto a los factores antes mencionados.

Población y muestra

La población es el conjunto de entes, objetos, personas que poseen la característica que será observada en la investigación mientras que la muestra hace referencia al subconjunto de la población que guarda representatividad con la misma.

En este estudio, la población estuvo constituida por los profesores que hacen vida académica en la institución, así como por los representantes de dichos estudiantes. En ese sentido, la muestra estuvo conformada por una parte representativa de la población. En sí, la muestra fue de tipo: participantes voluntarios, ya que tanto todos los profesores de la institución, así como todos los representantes fueron invitados a participar en el estudio, sin embargo, no todos accedieron.

En el siguiente cuadro se resume la población total de profesores y representantes, así como la muestra que acudió a participar en el presente estudio.

Cuadro 1 Población y muestra el estudio

	Población	Muestra (participantes voluntarios)	Porcentaje de la muestra (%)
Profesores	19	13	68,4 %
Representantes	108	42	38,8 %

En resumen, puede afirmarse que la muestra estuvo conformada por el 68,4 % de los profesores de la institución y el 38,8 % de los representantes.

Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de este estudio se requirió el uso de algunas técnicas que faciliten la recolección de información, entre las que destacan la Ventana de Johari y la encuesta. Del mismo modo, se utilizó el cuestionario como instrumento. La Ventana de Johari permitió indagar sobre la actuación de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la percepción que tuvieron acerca de los referidos procesos. El cuestionario posibilitó la consulta final a profesores y representantes en torno a algunos factores asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Validación y confiabilidad

Al realizar un estudio científico es necesario generar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Al respecto, Hernández y otros (ob. cit) expresan que la validez en términos generales “se refiere al grado en que un instrumento de medición mide realmente las variables que pretende medir” (p. 262). A los efectos de este estudio, el proceso de validación del cuestionario se realizó a través del juicio de expertos, en donde el instrumento fue sometido a la revisión de un conjunto de profesionales de la docencia, a los cuales se les hizo entrega del instrumento.

Posteriormente, se procedió al cálculo del coeficiente de confiabilidad del instrumento lo cual permitió determinar que el instrumento arrojará los mismos resultados al ser aplicado en distintas muestras. En ese orden de ideas, Hernández y otros (ob.cit.), indican que “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto, produce resultados iguales” (p. 200). De allí, que el instrumento haya sido aplicado, en el presente estudio a una muestra piloto a fin de calcular el coeficiente de confiabilidad. El instrumento de recolección se corresponde con una escala tipo Lickert que considera diferentes niveles de medición. En consecuencia, para calcular la consistencia interna se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, el cual fue calculado con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for Social Sciences), conocido por sus siglas en inglés como SPSS, en su versión 21.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,838	0,843	10

Es así, como en esta investigación el coeficiente arrojó como resultado 0,838. Este valor al ser comparado con la tabla propuesta por Ruiz (2002), permite ubicar al coeficiente en una magnitud Muy alta, es decir, se puede asegurar que el instrumento de recolección de datos tiene una Muy alta confiabilidad.

Procedimientos metodológicos utilizados

Para llevar a buen término la presente investigación, el procedimiento se llevó a cabo en dos fases:

Primera fase: La recolección de información consistió en el acopio de los datos que se derivaron de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a fin de establecer aspectos o factores fundamentales asociados con estos procesos. Para sistematizar la información proveniente de esta fase se utilizó la metodología participativa como propuesta de intervención grupal. De acuerdo con Molina y Romero (2004) la metodología participativa intenta resquebrajar la verticalidad entre los actores involucrados, del mismo modo que plantea un acercamiento más objetivo y horizontal donde los actores realicen sus aportes en igualdad de condiciones, de forma que puedan ofrecer sus opiniones y hacer cuestionamientos al respecto. En tal sentido, se generaron talleres con ambientes flexibles, abiertos y creativos con la participación activa y reflexiva de los actores a fin de intercambiar y confrontar opiniones sobre los aspectos o factores asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Segunda fase: El análisis estadístico consistió en el tratamiento estadístico de los factores generados en la fase anterior para conocer la percepción que de ellos tenían los profesores y representantes. Durante esta fase se solicitó información a los profesores y representantes, a través de un cuestionario, respecto a los factores asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La aplicación del instrumento a los profesores fue de manera presencial mientras que para los representantes se realizó la consulta por vía virtual (Formulario Google). Posteriormente, los datos recabados fueron sometidos a un tratamiento estadístico utilizando como soporte software SPSS.

RESULTADOS

En cuanto al objetivo uno que dice: Identificar algunos factores asociados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda de Venezuela, se recolectó una serie de

informaciones asociadas con las acciones llevadas a cabo en el ámbito escolar. Para ello, inicialmente se utilizó la técnica Ventana de Johari la cual permitió conocer acerca de la propia actuación o de los otros actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (profesores, estudiantes y representantes) así como la percepción que tuvieran acerca de los referidos procesos sobre las acciones que se llevaron a cabo. Se tomó como fuente principal a: los profesores, coordinadores, directivos, representantes y estudiantes, aunque estos últimos de manera indirecta, por medio de la información que de ellos ofrecían los profesores y los representantes, dada la imposibilidad de tener contacto directo con ellos, por las limitaciones impuestas por la cuarentena por Covid-19, así como por las limitaciones referidas a la comunicación virtual, descritas inicialmente.

La información recolectada a través de la técnica ventana de Johari posibilitó la generación de una lista de actividades y factores vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Posteriormente, haciendo uso de la metodología participativa, se generaron tres talleres con los profesores de la institución, en donde se concretaron diez factores asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo durante en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19 en la institución educativa. A continuación, se describen estos factores:

1. *Claridad de instrucciones ofrecidas en las actividades por parte de los profesores para que los estudiantes, con apoyo de sus representantes, en la medida que fuera necesario y posible, las desarrollaran.* Es importante destacar que las instrucciones ofrecidas deberían ser lo suficientemente claras, en vista de que la modalidad de trabajo fue a distancia y en algunos casos hubo asesoría virtual por parte de los profesores, así como presencial en solo las áreas de: Matemática, física, química e inglés y en muy limitados momentos, en los que el Ministerio de Educación lo autorizó.

2. *Nivel adecuado de profundidad y exigencia de las actividades asignadas.* En vista de que la modalidad de atención fue a distancia, era necesario y muy conveniente que el nivel de la profundidad de los contenidos y la exigencia fueran adecuados, para no ser muy obvio o demasiado compleja la información a ser comprendida por el estudiante y que, por lo tanto, no permitiera a su aprendizaje.
3. *Asesoría suficiente (virtual o presencial) de los profesores para aclarar instrucciones de las actividades a realizar.* Dado que no había una previa explicación presencial de las actividades asignadas, era necesario y conveniente que los profesores ofrecieran asesoría virtual, por medio del: Correo electrónico, Grupos de Whatsapp u otro medio digital. De igual manera, cuando el Ministerio de Educación permitía las asesorías presenciales, las mismas eran ofrecidas a los estudiantes.
4. *Preparación necesaria de los estudiantes para alcanzar nuevos aprendizajes.* Era importante considerar, al planificar las actividades, si los estudiantes tenían los conocimientos previos o las conductas de entrada para abordar los nuevos aprendizajes.
5. *Asignación de actividades para aprender y otras para reforzar lo aprendido.* En vista de que no se desarrollaban clases presenciales y luego las conocidas “tareas” para reforzar los aprendizajes, era conveniente que los profesores diferenciaron las actividades para aprender y para reforzar lo aprendido.
6. *Graduación en complejidad (de menor a mayor) de las actividades asignadas.* Dada la importancia de graduar los contenidos y procedimientos a aprender, era necesario tener presente que los mismos se presentaran de menor a mayor complejidad.
7. *Asignación de actividades significativas (agradables, atractivas).* Ya que los procesos de enseñanza y de aprendizaje debían desarrollarse en la modalidad a distancia, era muy conveniente

que las actividades fueran suficientemente significativas, agradables y atractivas para los estudiantes.

8. *Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje.* En vista de que los estudiantes no contaban con la explicación presencial de sus profesores, la intervención de sus representantes era muy conveniente para facilitar sus aprendizajes. En ese sentido, fue conveniente determinar la disposición (actitud) de los representantes, la disponibilidad que pudieran ofrecerle a sus representados, así como los recursos con que pudieran contar y la preparación para servir de apoyo en su aprendizaje.
9. *Satisfacción de los profesores, respecto a lo que enseñan y cómo lo hacen.* Dado que la pandemia y la cuarentena llegaron de improviso, no había la suficiente preparación para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidades distintas a la presencial. Era conveniente conocer la satisfacción de los profesores por lo que enseñaban y la forma cómo lo hacían.
10. *Asignación de actividades que promuevan el procesamiento de la información.* En vista de que hay una tendencia a que los estudiantes “copien y peguen” la información que se les solicita en las asignaciones, fundamentalmente en la modalidad a distancia o virtual, era conveniente tener conciencia de que las actividades promovieran o no el procesamiento de la información, en lugar de su copiado directo de la fuente.

En relación con el objetivo dos del presente estudio, que reza: Comparar la percepción de los profesores y de los representantes, con respecto a algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021 durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicado en Charallave, Estado Miranda, Venezuela, a manera de síntesis, se

presenta el siguiente cuadro, en el cual se expresan los porcentajes correspondientes al nivel de medición “Completamente de acuerdo”. En resumen, se consideró este nivel ya que es el que presenta mayor intensidad de ocurrencia del factor estudiado.

Cuadro 1 **Comparación entre la percepción de los profesores y los representantes**

N°	Factor	Profesores	Representantes
1	Claridad de las instrucciones	66,7	33,3
2	Nivel adecuado de profundidad de las actividades	25	75
3	Asesoría (virtual o presencial) suficiente	42,9	57,1
4	Preparación necesaria para alcanzar nuevos aprendizajes	10	90
5	Asignación de actividades para aprender y otras para reforzar	50	50
6	Graduación (de menor a mayor) en complejidad de las actividades asignadas	37,5	62,5
7	Asignación de actividades significativas (agradables, atractivas)	50	50
8	Disposición, disponibilidad recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje.	13,3	86,7
9	Satisfacción de los profesores respecto a lo que enseñan y como lo hacen.	45,5	54,5
10	Actividades que promueven el procesamiento de la información.	31,3	68,8

Percepción de profesores y representantes respecto a algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante la cuarentena por Covid-19

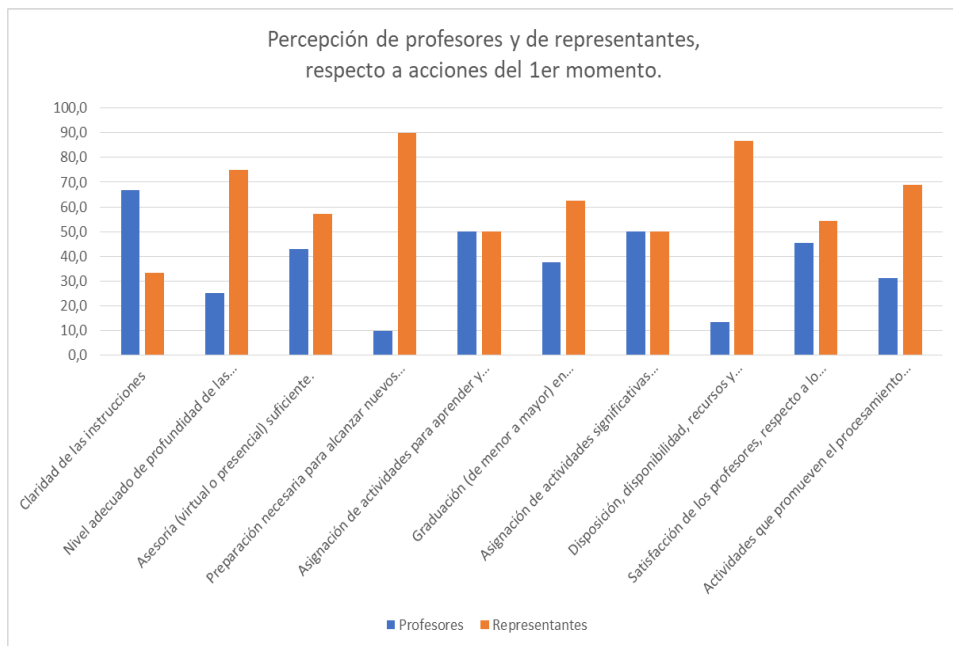


Gráfico 1. Comparación entre la percepción de los profesores y los representantes, respecto a las acciones desarrolladas en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021

Tomando en consideración los diez factores obtenidos, vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, se comparan las percepciones que, al respecto, tienen los profesores y los representantes de la institución que fueron objeto del presente estudio.

El análisis de las percepciones de los dos grupos (profesores y representantes) se realizó, agrupándolas en cinco clases, conforme a sus semejanzas. Para ello, se consideró, fundamentalmente, lo planteado en el marco teórico, con respecto a la Ventana de Johari. Las siguientes son las cinco clases de percepciones, en cuanto a la comparación que se hizo de ellas:

1. *Iguales percepciones*: Es decir, ambos grupos: de profesores y de representantes, están en un 50 % completamente de acuerdo con el enunciado. En esta clase, están los factores: (5) Asignación de actividades para aprender y otras para reforzar lo aprendido y la (7) Asignación de actividades significativas (agradables, atractivas).

2. *Percepciones similares*: Para esta clase, ambos grupos tuvieron percepciones con diferencias mínimas. Hubo dos factores: (3) Asesoría suficiente (virtual o presencial), en el que los profesores estuvieron completamente de acuerdo en un 42,9 % mientras que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 57,1 % y (9) Satisfacción de los profesores, respecto a lo que enseñan y cómo lo hacen, en la que los profesores estuvieron completamente de acuerdo en un 45,5 % y los representantes en un 54,5 %.

3. *Percepción más favorable por parte de los representantes*: En esta clase el grupo de los representantes tuvo mejor percepción con respecto al grupo de los profesores. Los factores que correspondieron a la presente clase fueron: (2) Nivel adecuado de profundidad y exigencia de las actividades asignadas, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 75 % y los profesores en un 25 %. En el factor (6) Graduación en complejidad (de menor a mayor) de las actividades asignadas, los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 62,5 % y los profesores en un 37,5 %. El factor (4) Preparación necesaria de los estudiantes para alcanzar nuevos aprendizajes, en el cual los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 90 % y los profesores en un 10 %. El factor (8) Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje, los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 86,7 %, mientras que los profesores en un 13,3 %. Y finalmente el factor (10) Asignación de 4 actividades que promuevan el procesamiento de la información, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un

68,8 % y los profesores en un 31,3 %.

4. Percepción más favorable por parte de los profesores. En esta clase el grupo de los profesores tuvo mejor percepción con respecto al grupo de los representantes. Para esta clase hubo un solo factor: (1) Claridad de instrucciones ofrecidas en las actividades, por parte de los profesores. Acá los profesores estuvieron completamente de acuerdo en un 66,7 % y los representantes en un 33,3%.

5. Percepción más favorable, de acuerdo al grupo que tuviera la responsabilidad de ejecutar la acción. En esta clase de percepción pareció prevalecer la opinión del grupo que se sintiera responsable de la acción a ejecutar, es decir, considerando que una acción es de su exclusiva responsabilidad, la percibieron como que la estaban ejecutando de manera adecuada, cumpliendo así con su función. Los factores pertenecientes a esta clase (así como a otras descritas anteriormente) fueron: (1) Claridad de instrucciones ofrecidas en las actividades, por parte de los profesores, estando completamente de acuerdo los profesores en un 66,7 % y los representantes en un 33,3%. Y (8) Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 86,7 % y los profesores en un 13,3 %.

En esta quinta clase de percepción prevaleció lo que explica el efecto de la Ventana de Johari, específicamente en el área oculta, en la que cada grupo, profesores y representantes, consideran que están desempeñando su función de una manera adecuada y por ende lo perciben así en un alto porcentaje.

DISCUSIÓN

Indudablemente, los factores asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en el hecho instruccional registrado en la

unidad educativa estudiada, se corresponden con situaciones problemáticas similares acaecidas en otras latitudes como lo es el caso de Argentina. Piantanida (2020), en relación con los procesos educativos gestionados en la pandemia, describe los problemas de conexión a internet dado que no disponen de un buen servicio que les garantice un adecuado ejercicio pedagógico y la carencia de equipos computacionales en sus casas, tal como ocurre con los profesores, estudiantes y representantes de la unidad educativa estudiada. Por consiguiente, en muchos casos, se optó por el uso de equipos móviles.

En ese mismo orden de ideas, Haro (2020) sostiene que los estudiantes y docentes no están preparados tecnológicamente y no cuentan con los equipos necesarios para llevar a cabo la enseñanza en la modalidad virtual. En ese sentido, afirma que los docentes en España carecen de los conocimientos suficientes para pasar del medio físico, presencial, al virtual. Es así como en este caso, se apreció una diversidad de posturas respecto a la tenencia de equipos y conocimientos tecnológicos.

Es importante resaltar que esta diversidad de situaciones y posiciones explica las diferencias surgidas en las comparaciones entre profesores y representantes, es decir, los factores (2) Nivel adecuado de profundidad y exigencia de las actividades asignadas; (6) Graduación en complejidad (de menor a mayor) de las actividades asignadas; (4) Preparación necesaria de los estudiantes para alcanzar nuevos aprendizajes; (10) Asignación de actividades que promuevan el procesamiento de la información y (8) Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje; representan factores que guardan estrecha relación con los conocimientos impartidos por el profesor y la disponibilidad de recursos tecnológicos.

CONCLUSIONES

Con el fin de facilitar la presentación de las conclusiones, se describirán las mismas con respecto a los objetivos que orientaron el actual estudio.

En relación con el objetivo uno que reza: Identificar algunos factores asociados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021, en modalidad a distancia y durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicada en Charallave, Estado Miranda, Venezuela, los diez factores encontrados fueron: 1. Claridad de instrucciones ofrecidas en las actividades; 2. Nivel adecuado de profundidad y exigencia de las actividades; 3. Asesoría suficiente (virtual o presencial) de los profesores para aclarar instrucciones de las actividades; 4. Preparación necesaria de los estudiantes para alcanzar nuevos aprendizajes; 5. Asignación de actividades para aprender y otras para reforzar lo aprendido; 6. Graduación en complejidad (de menor a mayor) de actividades asignadas; 7. Asignación de actividades significativas (agradables, atractivas); 8. Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje; 9. Satisfacción de los profesores, respecto a lo que enseñan y cómo lo hacen y 10. Asignación de actividades que promuevan el procesamiento de la información.

Con respecto al objetivo dos donde se propuso: Comparar la percepción de los profesores y de los representantes, en relación con algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en el primer momento (primer lapso) del año escolar 2020-2021 durante la cuarentena por Covid-19, en una unidad educativa privada del nivel Educación Media General (Bachillerato), ubicado en Charallave, Estado Miranda, Venezuela, surgieron cinco clases de percepciones, que se resumen a continuación:

Iguals percepciones, en las que ambos grupos, profesores y representantes, están en un 50 % completamente de acuerdo con el enunciado. En esta clase, se consideraron los siguientes factores: (5) Asignación de actividades para aprender y otras para reforzar lo aprendido y la (7) Asignación de actividades significativas (agradables, atractivas).

Percepciones similares, en la que ambos grupos tuvieron diferencias mínimas en su apreciación. En esta clase hubo dos factores: (3) Asesoría suficiente (virtual o presencial), en el que los profesores estuvieron completamente de acuerdo en un 42,9 % y los representantes en un 57,1 % y (9) Satisfacción de los profesores, respecto a lo que enseñan y cómo lo hacen, en la que los profesores estuvieron completamente de acuerdo en un 45,5 % y los representantes en un 54,5 %.

Percepción más favorable por parte de los representantes: Aquí el grupo de los representantes tuvo mejor percepción con respecto al grupo de los profesores. Los factores pertenecientes a esta clase fueron: (2) Nivel adecuado de profundidad y exigencia de las actividades asignadas, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 75 % y los profesores en un 25 %. En el factor (6) Graduación en complejidad (de menor a mayor) de las actividades asignadas, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 62,5 % y los profesores en un 37,5 %.

Pertenecientes a la misma clase de percepción descrita en el párrafo anterior, estuvieron los siguientes factores: (4) Preparación necesaria de los estudiantes para alcanzar nuevos aprendizajes, en el cual los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 90 % y los profesores en un 10 %. (8) Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje, los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 86,7 %, mientras que los profesores en un 13,3 %. Y finalmente (10) Asignación de actividades que promuevan el procesamiento de la

información, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 68,8 % y los profesores en un 31,3 %.

En relación con la clase de percepción más favorable por parte de los profesores, estuvo el factor (1) Claridad de instrucciones ofrecidas en las actividades, por parte de los profesores. En este caso, los profesores estuvieron completamente de acuerdo en un 66,7 % y los representantes en un 33,3%.

Para la quinta clase de percepción, correspondiente a más favorable, de acuerdo con el grupo que tuviera la responsabilidad de ejecutar la acción, estuvieron dos factores (también incluidos en otras clases), a saber: (1) Claridad de instrucciones ofrecidas en las actividades, por parte de los profesores, estando completamente de acuerdo los profesores en un 66,7 % y los representantes en un 33,3%. Y (8) Disposición, disponibilidad, recursos y preparación de los representantes para ayudar a su representado en su aprendizaje, en el que los representantes estuvieron completamente de acuerdo en un 86,7 % y los profesores en un 13,3 %.

REFERENCIAS

Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. En EDUTEC 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Disponible: <https://idus.us.es/handle/11441/62465> [Consulta: 2020, octubre 19]

Arango Gómez, R. (2014). Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. Disponible: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51891>, tomado el 20-03-2021 [Consulta: 2021, enero 19]

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.

Diccionario de Lengua Española. (2021). [Página Web en Línea].
Disponible: <https://www.rae.es/> [Consulta: 2021, julio 25]

Fritzen, S.J. (1987). *La ventana de Johari*. Cantabria: Sal Terrae.

Haro, J. (2020). La docencia en tiempos de crisis sanitaria. Educación 3.0.
Abril. Disponible:
<https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/docencia-en-tiempos-de-crisis-juan-jose-de-haro/> [Consulta: 2021, julio 30]

Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Molina, L. y Romero, C. (2004). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en Trabajo Social*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Piantanida, F. M., (2020). *Dificultades y reacciones positivas del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la pandemia y del aislamiento obligatorio*. Red Sociales. Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07, N° 05, p. 72-76. Disponible: <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/09/9.-Dificultades-y-reacciones-positivas-del-proceso-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje-en-el-contexto-de-la-pandemia-y-del-aislamiento-obligatorio..pdf> [Consulta: 2021, julio 23].

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.

Tapia, Stela (2020). Concepciones sobre lectura y escritura en los Diseños Curriculares de Río Negro de este siglo: políticas públicas y escuela secundaria. Disponible:
<https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4944> [Consulta: 2021, enero 10]

Vargas, L. Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* [en línea]. 1994, 4(8), 47-53. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004> [Consulta: 2020, mayo 16]

APLICABILIDAD DEL SERVICIO COMUNITARIO DESARROLLADO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN, ANTONIO LIRA ALCALÁ DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR EN TIEMPOS DEL COVID 19

Milagros Azzi

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Douglas A. Durán

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Franco Canelón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

La dinámica propia de la sociedad actual está inmersa en un proceso de globalización y mundialización del conocimiento, de allí que los centros de educación superior deben asumir el rol, de acuerdo a su nivel de altura académica y humano, en la redimensión de sus funciones, ante las transformaciones que está viviendo la humanidad. Una de las modalidades que actualmente poseen los centros de formación a nivel superior es la aplicación del Aprendizaje de Servicio, (aprender sirviendo) la misma constituye la prestación que se realiza de manera solidaria por parte de los estudiantes en las comunidades de su entorno, con el fin de atender focos puntuales de las realidades en contextos específicos, en miras de motivar una mejor calidad de vida. El presente estudio se centra en una experiencia de revisión documental y búsqueda de adecuación en la continuidad de la aplicabilidad de Ley del Servicio Comunitario, atendiendo las directrices emanadas desde la Coordinación Nacional de Servicio Comunitario, bajo los acuerdos de cada instituto, donde se analizó el abordaje de proyectos enmarcados dentro del Plan de Prevención y Protección contra el coronavirus: Covid-19, permitiendo direccionar el inicio del nuevo periodo académico 2021-I. Su perspectiva metodológica está basada en la Investigación Documental y en el Método Etnográfico Virtual. Los resultados de esta experiencia práctica permitieron descubrir las habilidades y competencias de los prestadores de servicio en su especialidad y departamento adscrito, logrando el requisito para la obtención del título a través de las diversas estrategias vía online, conociendo; tanto; las realidades del entorno y sus necesidades, como los intereses de las comunidades ante el confinamiento social.

Descriptor: Servicio comunitario, el coronavirus Covid-19, aprendizaje Servicio, estrategias vía Online.

APPLICABILITY OF COMMUNITY SERVICE IN TIMES OF COVID. CASE PEDAGOGICAL INSTITUTE OF MATURÍN ANTONIO LIRA ALCALÁ

SUMMARY

The dynamics of today's society is immersed in a process of globalization and globalization of knowledge, hence the higher education centers must assume the role, according to their level of academic and human height, in the re-dimensioning of their functions, in the face of the transformations that humanity is experiencing. One of the modalities that higher-level training centers currently have is the application of Service Learning, (learning by serving) it constitutes the provision that is carried out in solidarity by the students in the surrounding communities, with in order to attend to specific sources of realities in specific contexts, in order to motivate a better quality of life. This study focuses on an experience of documentary review and search for adaptation in the continuity of the applicability of the Community Service Law, following the guidelines issued from the National Coordination of Community Service, under the agreements of each institute, where the approach to projects framed within the Prevention and Protection Plan against coronavirus: Covid-19, allowing to direct the start of the new academic period 2021-I. His methodological perspective is based on Documentary Research and the Virtual Ethnographic Method. The results of this practical experience allowed discovering the skills and competencies of the service providers in their specialty and assigned department, achieving the requirement to obtain the degree through various online strategies, knowing; so much; the realities of the environment and its needs, such as the interests of the communities in the face of social confinement.

Descriptors: Community service, Covid-19 coronavirus, Service learning, Online strategies.

INTRODUCCIÓN

La crisis en todos los órdenes que se dio a nivel mundial, producto de una pandemia conocida como el Covid 19, generó un desequilibrio y, a su vez, motivó un nuevo repensar para redimensionar el devenir social. Cada país, de acuerdo con sus recursos y capacidad operativa, ha sabido manejar la situación. Mientras otros se encuentran igual o peor que antes; caso América Latina y, específicamente, Venezuela. Esta nueva realidad nos obliga a la reflexión de un compromiso de convivencia social, así como una profunda necesidad de revisar los aspectos del ciudadano, éticamente hablando, visto integralmente en su acepción de ciudadanía.

Ante lo expresado, se hace necesario revisar el papel que está asumiendo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en su rol como universidad formadora de docentes, pues se trata de garantizar la subsistencia y la convivencia del hombre, así como su relación con el otro, por lo cual, es imperioso también hacer una revisión de los modelos de intervención socio pedagógicos que caracterizan la formación venezolana con relación con el Estado y las familias como núcleos sociales a través de las intersubjetividades de los estudiantes de educación y su participación en los proyectos de Servicio Comunitario

Referente a lo expuesto, la UPEL consciente de su función protagónica, viene propiciando espacios de reflexión para la transformación curricular de la universidad. En tal sentido, se hace necesario evaluar las realidades externas y un punto de engranaje es la vinculación de las comunidades. Por ello, el Servicio Comunitario será un elemento de gran alternativa y un espacio de investigación. En los actuales momentos, la Coordinación de Servicio Comunitario ha impulsado cambios en la aplicabilidad del trabajo de los prestadores de servicio, generando una mayor pertinencia con el perfil de la carrera y las necesidades tangibles de las comunidades, bajo la premisa de Aprendizaje de Servicio.

Lo anterior permite reafirmar que el Servicio Comunitario es mucho más que un requerimiento legal; representa una oportunidad para seguir impulsando la transformación universitaria, de consolidar las relaciones entre la Universidad y la Comunidad, de organizarse y asumir la docencia y la investigación; el hecho es que la concreción de estos objetivos, supone la participación e integración de todos los actores involucrados. Se reclama el actuar del pedagogo, para ello es necesario salir de la pasividad, adormecimiento, miedo o cualquier otra actitud que pueda reflejar el desinterés para asumir el liderazgo, que por naturaleza le corresponde. En este sentido, Esclarín (2000) plantea que

en nuestros tiempos actuales donde ya se adentra con pasos firmes al nuevo milenio, los genuinos educadores necesitamos, además de voluntad y capacidad, una nueva teoría crítica que nos posibilite desde la comprensión de lo actual, la gestación de una democracia integral y de una nueva escuela abocada a su gestación. (p.12).

Hechas las consideraciones anteriores, se requiere de un docente holístico, con una mirada integradora, abierto a un proceso global. Con base en las diversas corrientes del pensamiento, el hombre actual no puede seguir parcelado y cognitivamente aislado, estamos viviendo una época de hibridación del conocimiento, por la propia dinámica social. Y la aparición de la pandemia más que catalogarla como desastrosa, permitió un proceso disruptivo en la educación, que conllevó, obligatoriamente a nuevos cambios para unos y para otros, y consecuentemente contribuyó a reafirmar el trabajo que ya venían realizando. Hablamos de centros educativos bimodales, educación a distancia u otra connotación para la educación asistida a través de un ordenador.

El presente artículo tiene como propósito descubrir las habilidades y competencias de los prestadores de servicio de acuerdo con su especialidad y departamento adscrito, a través de las diversas estrategias vía online, que permitan conocer las realidades del entorno, así como lograr la sensibilización sobre de las necesidades e intereses de las comunidades ante el confinamiento social y, alcanzar por otro lado, el requisito para la obtención del título.

Aprendizaje de Servicio

Una de las modalidades que actualmente poseen los centros de formación a nivel superior es la aplicación del Aprendizaje de Servicio, la misma constituye la prestación que se realiza de manera solidaria por parte de los estudiantes, con el fin de atender focos puntuales de las

realidades en una comunidad específica, en miras de una mejor calidad de vida. Dicha actividad propiciará un aprender en acción con base en conocimientos previamente adquiridos en las instituciones universitarias. De igual manera, impulsará el compromiso social y la responsabilidad ciudadana de los estudiantes próximos a ser profesionales de un país, quienes se convierten en gestores sociales. Esta dinámica de aprendizaje se cristaliza en una metodología luego de ser aplicada en forma voluntaria en escenarios internacionales.

A partir de la década de 1960, según Tapia, González y Elicegui (2005) el término “Aprendizaje-Servicio” tuvo una rápida difusión en los Estados Unidos y el mundo anglosajón y su práctica alcanzó una más lenta pero sostenida expansión en otros contextos culturales, incluida América Latina, Europa, Asia y África. Durante la década del ochenta del siglo pasado; y especialmente como respuesta a la profunda crisis que atravesaron gran parte de los países latinoamericanos durante los años noventa, un número creciente de instituciones educativas de la región comenzó a desarrollar proyectos solidarios más elaborados pedagógicamente y con mayor impacto social. Paralelamente, creció en Latinoamérica el interés por la metodología pedagógica conocida a nivel mundial como “aprendizaje-servicio”. (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario - CLAYSS, 2002).

Precisamente hasta la década de 1990, según Cecchi, (2006) “aprendizaje-servicio” era una expresión prácticamente desconocida en el vocabulario pedagógico latinoamericano. De hecho, la práctica del aprendizaje-servicio está más difundida de lo que podría parecer a primera vista. Esta difusión mundial de esta metodología se produce fundamentalmente a partir del intercambio y la transferencia horizontal de prácticas escolares y universitarias, más que en torno a un marco teórico único. Ello ha generado una importante dispersión conceptual y vuelve necesaria la distinción entre la práctica del aprendizaje-servicio que puede

ser desarrollada con rasgos comunes bajo diversas denominaciones y modalidades y las definiciones conceptuales elaboradas sobre esas prácticas.

Para entender aún más el significado, por las palabras del Profesor Andrew Furco de la Universidad California-Berkeley, (citado en CLAYSS, 2002) el aprendizaje-servicio forma parte de una concepción de la enseñanza en la que los estudiantes profundizan el logro de sus aprendizajes al poner al servicio de la comunidad las competencias que han adquirido. Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Normativa Legal del Servicio Comunitario

Dentro del marco jurídico de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 135, se destaca que quien aspire cualquier profesión deberá prestar servicio a la comunidad; directriz confirmada también en la **Ley de Servicio Comunitario de Educación Superior**, según Gaceta Oficial N° 38272, del 14 de septiembre 2005. En este sentido, parecieran claras y precisas las demandas que estas hacen a partir del ejercicio ciudadano, pero a diferencia de ello, se percibe que la representación social de ciudadanía descansa sobre intersubjetividades que toman múltiples formas, aspecto que deriva en su complejidad para abordarla, pero más aún en ejercerla como principio natural de la sociedad.

La pertinencia social de la Universidad en Venezuela se expresa como la relación que existe entre su funcionamiento y las necesidades que se derivan de la sociedad de manera intrínseca, y la acción gerencial está irremediabilmente vinculada con las actividades y/o funciones básicas que le dan razón de ser, como son: docencia, investigación y extensión, según se plantea en la Ley de Universidades (1970) y los reglamentos universitarios, lo que conlleva a sus integrantes a la auto organización e

interrelación de todos sus elementos con el fin de obtener logros ante las demandas de la sociedad.

Amparado por estos principios, el sector educativo venezolano, en su afán por direccionar los procesos formativos, reúne una serie de iniciativas legales a partir de la responsabilidad social a través de programas incorporados al sector universitario con la promulgación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), (LSCEES). En el Artículo 4

se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y esta Ley. (LSCEES, 2005)

De esta manera, el Servicio Comunitario se presenta entonces como ese espacio de interacción social donde confluyen los estudiantes universitarios de pregrado en la inserción dentro de comunidades con el fin de hacer un acto de reciprocidad con la sociedad, enriquecer la actividad de educación superior a través del aprendizaje - servicio con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva; fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana; así como formar a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país.

Referente a lo expuesto, la UPEL consciente de su rol protagónico, viene propiciando espacios de reflexión para la transformación en la aplicabilidad del servicio comunitario y más aún frente a un confinamiento social que ha llevado a buscar otras alternativas de la

aplicabilidad del servicio en las comunidades. En tal sentido, se hace necesario evaluar las realidades externas y un factor indispensable, es la vinculación de las comunidades frente al covid 19. Por ello, el Servicio Comunitario será un elemento de gran alternativa y un espacio de investigación. En los actuales momentos, la Coordinación de Servicio Comunitario ha impulsado cambios en la aplicabilidad del trabajo de los prestadores de servicios, generando una mayor pertinencia con el perfil de la carrera y las necesidades reales de las comunidades, sustentado con un carácter: Aprendizaje de Servicio.

Lo anterior, permite reafirmar que el Servicio Comunitario es mucho más que un requerimiento legal, representa una oportunidad para seguir impulsando la transformación universitaria, de consolidar las relaciones entre la Universidad y la Comunidad, de organizarse y asumir la docencia y la investigación. El hecho es que la concreción de estos objetivos, supone la participación e integración de todos los actores involucrados.

Acuerdos Nacionales entre los coordinadores institucionales Del Servicio Comunitario de la UPEL

Conocedores del trabajo reflexivo que vienen desarrollando las autoridades en reuniones tanto del Consejo Rectoral, Consejos Universitarios, Consejos Técnicos del Vicerrectorado de Docencia, Consejos Directivos y Académicos de cada instituto, durante el inicio del nuevo periodo académico 2021- I, surgió la necesidad de ensamblar esfuerzos y establecer posibles líneas de acción en el abordaje del trabajo comunitario. Por lo tanto, se establecieron los siguientes acuerdos por parte de los Coordinadores Institucionales, previa evaluación de la realidad país y sumado el fenómeno mundial Covid-19, teniendo presente que la finalidad del Servicio Comunitario es fortalecer el vínculo de la Universidad con la Comunidad, así como consolidar el proceso educativo, contribuyendo a la formación de una conciencia colectiva sobre la responsabilidad social de la comunidad universitaria.

1. Cada instituto deberá **contextualizar su realidad** a partir de un diagnóstico sobre el abordaje comunitario y la disponibilidad tanto de talento humano, como tecnológico, a nivel de conectividad y manejo de las TIC. Actualmente, se viene hablando sobre diferentes herramientas tecnológicas que pueden ser empleadas, no obstante, en el caso de Venezuela, se deben considerar múltiples factores para el logro de los proyectos comunitarios por las debilidades y carencias en el suministro nacional de electricidad e internet.
2. **Aplicar** un criterio general, **principio de flexibilidad** en el marco de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior y del Reglamento de Servicio Comunitario, según Gaceta Extraordinaria, N°2008.309.676.1 de la UPEL. En tal sentido, la Coordinación Institucional de Servicio Comunitario, junto con los posibles asesores académicos de Proyectos de Servicio Comunitario, llevarán las planificaciones de actividades a ser ejecutadas por los prestadores de servicio, el seguimiento y control de los objetivos trazados en cada proyecto.
3. **La virtualización será el elemento central durante este tiempo**, atendiendo el llamado de los funcionarios de salud pública frente a las nuevas cepas del coronavirus, expertos sostienen que podrían provocar un aumento de casos de COVID-19. En tal sentido, la realización de procesos sincrónicos (foros, debate o chats, video llamadas en tiempo real, mapas conceptuales y tablas y mapas interactivos, presentaciones multimedia, videollamadas y videoconferencias), y asincrónicos (publicaciones en blogs y videoblogs, herramientas de enseñanza y evaluación en línea, cuestionarios y encuestas). Se recuerda atender el numeral 1 y 2 antes mencionado.
4. **Los Proyecto de Servicio Comunitario serán tratados como un caso particular** y se evaluarán los posibles ajustes de acuerdo con

las circunstancias especiales que se den en el desarrollo del mismo, durante el periodo académico vigente.

5. **Generar los mecanismos de actualización** tanto para los **asesores académicos como prestadores de servicio** (estudiantes), a través de la plataforma de la Universidad u otras herramientas que nos ofrecen los entornos de aprendizaje virtual. En consecuencia, se recomienda crear tutoriales para los prestadores de servicio y asesores académicos, referente al uso de medios alternativos. Para el logro de los mismos, debemos establecer un trabajo conjunto con la Sub Dirección de Extensión de cada instituto a través de USACE y PROTIC.
6. Cada Coordinador debe **conocer el estatus de los posibles prestadores de servicio** y de aquellos estudiantes que ya cumplieron todas las unidades de créditos en su plan de estudio, y que por diversas razones aún no han cumplido con su requisito de egreso en materia de Servicio Comunitario. En tal sentido deberá elevar los casos puntuales a Consejo Directivo, para su conocimiento y el posible plan de trabajo que deben desarrollar los mismos, terminando su meta académica. Nos consideramos la Universidad formadora de Maestros, por lo tanto, nuestra actuación debe ser abierta, flexible y humana, direccionando nuestra razón de ser en la sensibilidad social y responsabilidad ciudadana.
7. **El informe** de servicio comunitario **se entregará de forma digital** tomando en cuenta las pautas ya establecidas para su elaboración y se brindarán las orientaciones para su entrega formal en un espacio virtual que cada instituto genere de forma conveniente.
8. Cada **proyecto puede ser ejecutado de manera individual o en pequeños grupos** atendiendo a las necesidades de los prestadores de servicios y asesores académicos por su lugar de residencia y las dificultades para su desplazamiento. Se deben tener presentes los

numerales 1, 2 y 3, en ningún momento estamos cambiando el estilo de abordaje dentro de las comunidades, simplemente que estaría sujeto a la matrícula e intereses de los prestadores y asesores académicos de cada instituto.

9. **El proceso evaluativo del Servicio Comunitario** en los actuales momentos y en las nuevas corrientes del pensamiento deberá estar **basado en el desarrollo de las competencias** que se espera lograr en los egresados de nuestras casas de estudio a nivel superior, **utilizando la transversalidad en el proceso metodológico** enseñanza-aprendizaje (**aprendizaje servicio**) y el empleo de recursos educativos tales como los entornos virtuales de aprendizaje, Internet, bases de datos, aplicaciones informáticas, ludificación, entre otros. La evaluación constituye un compromiso de todos y un intercambio de saberes entre prestadores de servicio, asesores académicos y asesores comunitarios. La dimensión evaluativa en una dinámica de responsabilidad social, de compromiso personal y de crecimiento colectivo; la cual debe ser flexible, abierta y de intercambio entre pares.

En función de los puntos antes expuestos, el Instituto Pedagógico de Maturín, Antonio Lira Alcalá y la coordinación de servicio comunitario con su equipo, realizó toda una revisión documental para establecer un trabajo coordinado y coherente entre las diversas especialidades y el papel de los departamentos para el fortalecimiento del perfil del egresado, frente a la situación de la pandemia mundial. Hasta marzo 2020, la modalidad Aprendizaje Servicio, aplicada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-IPMALA, había sido ejecutada de forma presencial, generando excelentes resultados en las comunidades, debido a que el aporte académico de estudiantes y Docentes Tutores, era llevado a través de procesos de formación en las distintas comunidades.

Tomando como punto de partida el inicio de la pandemia, desde marzo del 2020, correspondió afrontar nuevas situaciones, ocasionadas por el virus COVID-19, lo que ha obstaculizado la continuidad de Servicio Comunitario de forma presencial, generando esto una búsqueda de ejecución virtual de los proyectos sociales de Servicio Comunitario. La investigación realizada por las catorce especialidades ha sido una tarea compleja por múltiples razones, entre las que podemos mencionar, falta de equipos, déficit de conectividad, fallas de la electricidad, entre muchos otros. Se realizaron entrevistas a estudiantes y docentes, lo que permitió aun en medio de las limitantes, ofrecerles la oportunidad a los estudiantes de cumplir con lo exigido por la ley.

La UPEL específicamente el Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá (IPMALA), vinculó todos sus proyectos sociales con la Educación, contando actualmente con dieciséis (16) proyectos, uno por cada especialidad, sumando la sede de San Antonio de Capayacuar, así como un proyecto piloto de la Coordinación Institucional en vista de prever y solucionar posibles fallos en la ejecución de alguno de los proyectos. En total, contamos con un total de 16 proyectos en acción. Es necesario acotar que 4 de dichos ellos sufrieron cambios estructurales y metodológicos, causados por la pandemia, lo que forzó una reestructuración de los mismos para su continuidad. Este proceso solidificó nuestra institucionalidad para seguir estrechando lazos de solidaridad y compromiso entre la Universidad y la Comunidad.

Proyectos UPEL-IPM y sus bondades

Los proyectos social comunitarios en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maturín, han venido representando una apuesta a la garantía de vínculos estrechos de la Universidad con la Comunidad, generando un ganar-ganar, tanto para la investigación, la educación, como para las comunidades. Han sido múltiples los proyectos ejecutados hasta

el momento. Sin embargo, actualmente la UPEL-IPMALA ejecuta proyectos sociales de mucha importancia y relevancia educativa desde cada especialidad. A continuación, desglosaremos cada uno de los proyectos de forma sucinta por especialidad, mencionando a cada uno de sus tutores. Para tal efecto, serán mencionados los 14 proyectos por especialidad que se han ejecutado de forma continuada. Luego se procederá a presentar los nuevos proyectos, que por causas diversas debieron ser implementados en la actualidad, los que representan a 4 de nuestras especialidades. Planteado así tenemos:

Educación Inicial y Especial, con el proyecto titulado: *Pedagogía Hospitalaria: Formación y Vinculación Socio- Educativa con el Estudiante UPEL*. Este proyecto fomenta la formación para la vida en los niños y niñas y adolescentes reclusos en centros hospitalarios para propiciar su equilibrio emocional, intelectual y espiritual en la prosecución de su formación educativa, ajustada a sus condiciones de salud. Cuenta con el apoyo voluntario de los estudiantes universitarios o prestadores de Servicio Comunitario a través de la metodología Aprendizaje-Servicio; representa una propuesta educativa que armoniza procesos de aprendizaje y de servicio. A través de este método los estudiantes se forman ejecutando el proyecto sobre las necesidades reales, en este caso, dictando clases a niños, niñas y adolescentes hospitalizados en centros de salud del Estado, con la finalidad de que reciban atención educativa mientras tienen permanencia en estos. Es necesario reconocer el trabajo y esfuerzo de los asesores académicos responsables de los mismos: Profesores: María Velásquez, Eduardo Weffer, Milagros Azzi, Germaina Briceño, Eliseth Rodríguez y Eliezer Córdova.

La especialidad *Biología* cuenta con el proyecto titulado: *Participación Social en la conservación del ambiente, el uso consciente y productivo*. La relevancia que tiene este proyecto se centra en la finalidad de Promover la participación social para la conservación del ambiente mediante el uso consciente y productivo de los ecosistemas locales en procura de la erradicación de la desinformación. De esta manera, brinda

a los miembros de las comunidades educativas seleccionadas, herramientas cognitivas útiles a fin de lograr una actitud reflexiva que permita fomentar responsabilidad ambiental de manera individual y colectiva a través de la contribución de los estudiantes de la especialidad de Biología prestadores de servicio comunitario de la UPEL – IPMALA. Estas acciones concuerdan con su perfil de formación académica. Simultáneamente, procura la sensibilización de dichos estudiantes en cuanto a las problemáticas sociales, así como la vinculación de su práctica profesional con las realidades suscitadas en el contexto histórico actual y su posibilidad de influir positivamente en la generación de soluciones. Actualmente este proyecto se encuentra bajo la responsabilidad académica de la profesora Josmarys Suárez.

Educación Comercial desarrolla el proyecto titulado: *El Valor de Educar. Una responsabilidad compartida*. El mismo asume la investigación con sentido ético, como servicio social y público, orientado hacia la construcción del conocimiento y la solución de problemas. En él se valora el quehacer científico desde su pertinencia socio-comunitaria, al promover la socialización, la participación de la comunidad y las relaciones de cooperación e intercambios. Concibe el binomio educación y trabajo como una alternativa de la población para desarrollar competencias personales y profesionales que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida y permitan que el potencial intelectual y productivo genere el crecimiento de la nación. Los responsables de la tutoría académica son los profesores Iván Serrano y Crisbel Moya.

Educación Física, esta especialidad trabajó efectivamente con un proyecto titulado: *Formación de promotores deportivos comunitarios vínculo comunidad- U.E “Fe y Alegría” sector la muralla a través del uso positivo del tiempo libre*”. Con su aplicación se logró desarrollar un plan de formación a través de talleres a favor de la salud mediante el buen uso del tiempo libre a través de la recreación y el deporte del estudiantado de 5to y 6to año de la U.E FE Y ALEGRIA, Sector La Muralla y demás miembros de la comunidad. Este proyecto ha sido de gran importancia en la actualidad porque en él se fomentan las acciones de los promotores

deportivos, lo que ha generado grandes expectativas y lleva alegría a los niños y jóvenes de la zona. Dicho proyecto está desarrollado bajo la responsabilidad del Profesor Raúl Barberi.

Física ofrece a la comunidad el proyecto social comunitario denominado: *La Feria Científica Como Estrategia Didáctica en la enseñanza de la Física*. Este proyecto impulsa al estudiante de nivel básico y bachillerato, por medio de la feria científica, al desarrollo del pensamiento abstracto y visualización de la física como una ciencia cotidiana. Demuestra que esta área científica se encuentra presente en todos los actos de la vida transformando así la actitud de los adolescentes con respecto a esta parte de la ciencia. El mencionado proyecto cuenta con el apoyo a nivel académico del Profesor Christian Maicán.

Geografía e Historia, cuyo proyecto se denomina: *Red Ecológica, vínculo socio educativo para la conservación y preservación de los espacios públicos y de esparcimiento del estado Monagas*. Con esta iniciativa se busca generar acciones de carácter pedagógico en las comunidades educativas a fin de fomentar la preservación de los espacios públicos de esparcimiento como alternativa para el disfrute de un ambiente saludable. Es un proyecto social que idea espacios de enseñanza y aprendizaje propicios para la sustentabilidad de experiencias económicas, sociales, culturales, entre otras, a partir de realidades geográficas e históricas, con la finalidad de transformar la sociedad para una mejor calidad de vida. Contribuye a que se valore desde su realidad el impacto de los problemas como resultado de las acciones antrópicas en condiciones históricas determinadas y que repercuten en la calidad de vida. Este proyecto está dirigido por el Profesor Pablo Vívenez.

Informática, especialidad que nos ofrece el proyecto titulado: *Educación para una conciencia tecnológica en el ámbito comunitario, una estrategia contra la violencia social y el buen uso de los medios electrónicos*. Este proyecto contribuye con la formación de una conciencia tecnológica tanto en profesores, estudiante y miembros de un

colectivo social que promueva el respeto y el buen uso de los medios informáticos en las comunidades. Contribuye a que las tecnologías sean vistas como posibilidades para el desarrollo humano, desde cada una de las disímiles visiones que tiene el hombre de la realidad basándose en la premisa de Morín "Salvar a la humanidad realizándola". Una reforma de pensamiento local incide en una tendencia de pensamiento global; una política de civilización tecnológica pensada para todos, con profundos rasgos de humanismo reducirá las ignominias vividas, no sólo en los países donde la educación es un sistema con un fin de problemas, sino en otros ámbitos de la vida como el social, el afectivo, el familiar, el laboral, el civil, entre otros. El fin último es lograr despertar esa conciencia tecnológica y accionar en procura de contrarrestar los aspectos negativos que el mal uso y desconocimiento fomentan en las sociedades. La responsable y asesora académica de este proyecto es la Profesora Marielis Guevara.

Inglés, dicha especialidad plantea un proyecto que genera muchas expectativas: *"El Inglés con propósitos específicos para el talento musical del Municipio Maturín"*. Este proyecto proporciona una inducción básica y específica del uso del idioma inglés requerido para el fomento del talento musical de los jóvenes del Municipio Maturín, aplicando el enfoque de inglés con Propósitos Académicos. El inglés es un idioma global de comunicación por excelencia, requerido en todos los ámbitos de la economía de cualquier país. Motivo por el cual, a través de este proyecto, los estudiantes aprenden y enseñan inglés con propósitos específicos. Las estrategias se dirigen a un grupo de aprendices con necesidades específicas en un área determinada. El inglés con propósitos específicos tiene su base en la investigación de los propósitos del aprendiz. En la actualidad el proyecto está beneficiando a niños y jóvenes del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles del Núcleo Maturín y se encuentra bajo la responsabilidad académica de la Profesora Reina Ruiz.

El área de *Educación Integral* ejecuta un proyecto de mucha preeminencia el cual está titulado: *Educar para una Sana Convivencia Escolar y Familiar* con el propósito de favorecer el aprendizaje de los valores para la convivencia y la construcción de la paz en los estudiantes de Educación Básica, de manera que desde los primeros años escolares comprendan su potencial como ciudadanos, capaces de convivir armónicamente en un mundo complejo y dinámico, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa. Propicia buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y de esta con su entorno, fomentando la práctica de los valores de forma permanente entre estudiantes, docentes padres de familia y sociedad en general. La responsable académica en este caso es la Profesora Licett Ortega.

Química, ofrece a la comunidad un proyecto social comunitario titulado: *Química divertida: una nueva mirada al proceso de aprendizaje de la ciencia y su incidencia en la formación de la población infantil y juvenil del Estado Monagas*. Este proyecto tiene el propósito de incentivar a los estudiantes y docentes a la elaboración de experiencias químicas adaptadas al contexto cotidiano, mediante el empleo de materiales de uso común, complementando y contextualizando los contenidos acordes al nivel educativo estudiado. De esta manera, brinda recursos didácticos recreativos a los docentes y estudiantes inmersos en el proceso educativo, así como también proporciona un panorama amplio de la Química con una base que incide no solo en nuestra vida individual a cada instante, sino en la sociedad en su conjunto. De una forma muy directa, la Química le da forma a la civilización puesto que no solo es útil en sí misma, sino también porque es fundamental como base o complemento de otras disciplinas científicas. De ahí que se ha denominado “central” en el contexto de las ciencias experimentales. El responsable académico es el Profesor Richard Piamo.

Matemática, desde esta especialidad se ejecuta el proyecto titulado: *Matemática en Servicio e Integración*, el cual ha arrojado excelentes

resultados en las comunidades. Este proyecto que tiene el propósito de desarrollar estrategias académicas, deportivas y lúdicas que contribuyan a la formación profesional, social, cultural y educativa de los estudiantes en la comunidad, con la participación de varios entes educativos y organizaciones sociales como el consejo comunal. Su aplicación contribuye con la formación de un ciudadano con sensibilidad social, competente, con habilidades para detectar problemas de índole académico, capaz de establecer espacios que permitan promover actividades pedagógicas, culturales y deportivas vinculadas con las matemáticas en su contexto y vida cotidiana. El responsable de este proyecto es el Profesor Luis Guerra.

Ciencias de la Tierra, es otra de la especialidad de la UPEL-IPM, que atiende a las comunidades con el proyecto denominado: *Gestión de Riesgo por Eventos Naturales*. La finalidad es brindar formación a través de los estudiantes de Servicio Comunitario y acompañamiento del Docente Tutor, sobre gestión de riesgo para la comprensión sobre el riesgo de desastres en todas sus dimensiones relativas a la exposición, la vulnerabilidad y características de las amenazas; el fortalecimiento de la gobernanza del riesgo de desastres, incluidas las plataformas nacionales y locales; la rendición de cuentas en la gestión del riesgo de desastres; la necesidad de prepararse para “reconstruir mejor”; el reconocimiento de las partes interesadas y sus funciones; la resiliencia de la infraestructura sanitaria, del patrimonio cultural y de los lugares de trabajo; el fortalecimiento de la cooperación comunitaria, las alianzas de trabajo y la elaboración de políticas y programas que tengan en cuenta los riesgos, incluidos los préstamos y el apoyo brindados por las instituciones. La importancia de este proyecto se basa en que ha venido formando, de forma consecutiva, a disímiles comunidades. Este proyecto es desarrollado y ejecutado bajo la responsabilidad de las profesoras Carmen Pérez y María Salazar.

Lengua y Literatura, la Universidad lleva a la comunidad un proyecto denominado: *Aproximación Lúdico Didáctica a las Cuatro*

habilidades básicas de la Lengua. Este proyecto tiene la finalidad de generar acercamientos entre el estudiante UPELISTA, los niños de la comunidad atendida y los diferentes actores de la misma, con el propósito de favorecer el desarrollo profesional y social del egresado, a la vez que se colabora con la comunidad para que los niños adquieran una comunicación asertiva y una mejor expresividad en diferentes niveles, a la par de motivar y dar a conocer la literatura venezolana y regional. Este proyecto es aplicado bajo la tutoría del Profesor Franco Canelón.

La extensión rural ubicada en *San Antonio de Capayacuar la UPEL-IPM.*, brinda a la comunidad apoyo académico a través del proyecto titulado: *Servicio Comunitario y Desarrollo Humano*, el cual tiene como propósito realizar prácticas, aprendizajes y experiencias pedagógicas desde sus dimensiones humanas y profesionales para concientizar a la población de visualizar la importancia de la prevención en el consumo de drogas y contagio de enfermedades de transmisión sexual. El profesor tutor es Asdrúbal López.

En este mismo orden de ideas, también se menciona el proyecto ejecutado desde la *Coordinación Institucional de Servicio Comunitario*, proyecto Social Comunitario denominado: *Formación de Promotores LOPNNA en las comunidades.* Este proyecto tiene como finalidad impulsar estudios que coadyuven a la formación de profesionales de la docencia con manejo de Protección Integral de la familia, niños, niñas y adolescentes, fomentando mejores ciudadanos para lograr calidad en la convivencia escolar y un manejo notable de los conflictos en los espacios educativos y comunitarios.

Proyecto de mucha relevancia debido a que permite a los estudiantes UPEL, adquirir conocimientos en el área de familia, niño, niña y adolescentes basados en la metodología Aprendizaje – Servicio y Aprendizaje basado en retos con la modalidad de *homeschooling.* Además, el mismo tiene la particularidad de fungir como plan de contingencia en aquellos casos en que, por algún motivo, uno o varios

proyectos no puedan ser ejecutados. Está sustentado en una dimensión holística, lo que le permite dar cabida a los estudiantes de todas las especialidades y lograr el desarrollo de sus competencias.

Queda clara la importancia de reconocer el ámbito educativo como uno de los componentes más relevantes para el desarrollo y progreso de las sociedades, pues es a través de él que se logra el impulso, desarrollo y crecimiento social, educativo, cultural, político, ciudadano y económico de los países. Es la generación y transferencia de conocimientos, uno de los atributos que las instituciones de educación universitaria asumen como función formativa necesaria para contribuir al desarrollo humano sostenible en un mundo tan cambiante y globalizado. Es en el ámbito educativo donde se generan los fundamentos que permiten construir un país y dotar a sus habitantes con los conocimientos y sensibilidad necesarios para resolver los problemas. En ese sentido, las personas requieren de una educación continua, donde se genere ciclos permanentes de innovación.

En consecuencia, a través del Servicio Comunitario, la universidad brinda a las comunidades formación gratuita y oportuna en materia de Ciudadanía y Convivencia escolar, formando promotores comunitarios con manejo de la Protección integral del niño, niña y adolescente. Se pretende que el profesional en ejercicio de la docencia adquiera conocimientos en Derechos del infante y adolescente, en programas de atención, en medios y resolución de conflictos, en la protección de derechos e intereses difusos, violencia estructural, narrativa de la violencia en la escuela, estudio de casos, entre otros.

Es por ello que se ha considerado necesaria la creación de un proyecto macro como este, ejecutado desde el *Servicio Comunitario*, que fomente en el profesional de la docencia la formación, preparación y manejo de Ley orgánica de protección del niño, niña y adolescente (LOPNNA), que le permita identificar los derechos y deberes, el comportamiento, responsabilidad y participación ciudadana en el contexto escolar y social, apoyados en la normativa vigente como la Constitución

de la República de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA), Ley Orgánica de Educación (LOE). Se facilita con toda esta formación, la identificación de los actores educativos, conocimiento de medios de resolución de conflictos y mejor manejo de las decisiones en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Este proyecto es tutoriado por la profesora y Coordinadora Institucional de S.C, Profesora Milagros Azzi.

Como se especificó en párrafos anteriores, para este nuevo semestre debieron ser modificados algunos de nuestros proyectos con la finalidad de adaptarlos y aplicarlos al contexto pandemia. En los actuales momentos las especialidades de Informática, Educación física, Educación Integral, Educación Especial, presentaron a la Coordinación Institucional de Servicio Comunitario, nuevos proyectos desde sus especialidades tales como: *Formar a la comunidad docente en el uso de aplicaciones informáticas para la producción de materiales educativos*, propuesto por el área de Informática. Un proyecto que persigue formar a través de talleres, apoyados en la virtualidad para un mejor manejo de app y aplicaciones de software que se puede utilizar en dispositivos móviles, tablets y ordenadores. Su finalidad es ayudar al usuario a realizar videos y tareas que sirvan para la ejecución de sus labores educativas. Este proyecto está bajo la supervisión del Profesor Luis Daniel Brito.

El nuevo proyecto presentado por la Especialidad de Educación Física, a cargo del Profesor Raúl Barberi se titula: *Propuesta estratégica de realización de actividades físicas dirigidas en casa, en tiempos de pandemia*. Este proyecto está pensado en la búsqueda del dominio técnico de conceptos de salud, principios científicos del entrenamiento, fisiología del ejercicio, anatomía humana, tiempo libre.

La especialidad de Integral, también presenta otro proyecto titulado: *Socialización y carencias afectiva familiar. Una Realidad en niños, niñas y Adolescentes institucionalizados en casa Abrigo*. Esta investigación se propone describir los problemas que se evidencian por la falta de

socialización en niños, niñas y adolescentes de las casas abrigo Lya Imber de Coronil, del Estado Monagas. También persigue Identificar las Carencias Afectivas y Familiares que sufre el niño a nivel emocional durante supermanencia en la casa abrigo. Finalmente, se elaborará un plan terapéutico recreacional que construya la base familiar e incremente la localización de la familia durante la permanencia del niño en la casa abrigo. Este proyecto es ejecutado por el Profesor Víctor Cedeño.

Concluye la presentación de proyectos la especialidad de Educación Especial con un plan titulado *Formación para la atención pedagógica Integral de la población con necesidades educativas especiales en el contexto comunitario. Municipio Maturín, Estado Monagas*. Este proyecto pretende generar acciones pedagógicas que promueven la puesta en práctica de políticas educativas sustentadas en el respeto a la diversidad y la cultura inclusiva a partir del análisis crítico de la realidad. Se apoya en el marco legal para la construcción de una sociedad justa, solidaria y equitativa. Considera importante orientar la acción pedagógica del aprendizaje colaborativo en contextos convencionales o no convencionales, con el fin de fortalecer el aprendizaje en y para la vida.

Este proyecto se fundamenta en las tecnologías de la información y los sistemas alternativos de comunicación como apoyo pedagógico, con el objetivo de diseñar estrategias, planes y programas para la promoción de prácticas educativas inclusivas, mediante la contextualización del currículo en los diversos escenarios de aprendizaje, articulando redes de apoyo académico investigativas, transdisciplinarias e intersectoriales con una visión humanista y de respeto a las diferencias. La Profesora Nelly Mendoza es quien dirige este proyecto.

Todas estas pluralidades de proyectos están en la búsqueda de garantizar competencias en el estudiante en proceso de formación como docente y de brindar estos conocimientos a las comunidades del Estado Monagas. La UPEL, está en una constante exploración de alternativas que garanticen la calidad de la educación y desde el Servicio Comunitario, nos apoyamos en estas nuevas propuestas para darle continuidad a su ejecución.

Cambios ante el nuevo Reto

Hoy, cuando educamos en tiempo de confinamiento, trabajamos en un replanteo de la ejecución de los proyectos de Servicio Comunitario, debido a la situación compleja, difícil, extrema y crítica que ha ocasionado la pandemia y afecta a toda la Humanidad. Esta reconsideración no ha sido un proceso fácil por las dificultades presentes tanto para los docentes tutores, como para los estudiantes.

Se propone, por un lado, apoyarse en el uso de aulas virtuales, haciendo uso de la plataforma Moodle, propuesta enfocada en la modalidad homeschooling, y en Microaulas de aprendizaje desde el WhatsApp y Telegram, aplicaciones con muchas bondades, que brindan la oportunidad de desarrollar competencias informacionales, cognitivas y digitales para crear ambientes abiertos, flexibles mediados por las TIC. Y, por el otro, aplicar la metodología de Aprendizaje Servicio Colaborativo para configurar experiencias de formación en ambientes virtuales.

Esta propuesta empodera al docente y al estudiante con herramientas para hacer la migración didáctica hacia los espacios virtuales sin colocar en riesgo la calidad de la gestión curricular. De esta manera, se puede reducir la tensión que la docencia trae consigo en estos tiempos de recorridos tan estrechos. Es fundamental reconocer que la finalidad del Servicio comunitario es fortalecer el vínculo de la Universidad con la Comunidad, así como consolidar el proceso educativo, contribuyendo a la formación de una conciencia colectiva sobre la responsabilidad social de la comunidad universitaria.

En ese sentido, esta modalidad se convierte en una alternativa temporal, por las altas cifras de contagio del virus (Covid-19) presentes actualmente en nuestro país y específicamente en nuestro Estado, que impiden la presencia de estudiantes y profesores en la Universidad y en las comunidades. Asimismo, esta propuesta proporcionar atención a estudiantes de servicio comunitario, con una formación y ejecución

totalmente a distancia. Lo que contribuirá a afianzar las siguientes competencias:

- Delinear estrategias didácticas mediadas por tecnologías digitales, para la construcción de escenarios de aprendizaje activo, en el que la gestión de la información y el conocimiento dialoga con aspectos psico-afectivos para mantener el interés y la motivación que promueve el aprendizaje autónomo, situado y responsable.
- Desplegar escenarios didácticos para la formación remota.
- Fomentar las prácticas educativas remotas para promover la motivación y participación activa de los estudiantes en espacios educativos virtuales.
- Emplear herramientas digitales en la planeación y desarrollo de procesos de acompañamiento tutorial, en donde el tutor virtual media entre la diversidad de fuentes y recursos disponibles para aprender en la virtualidad, facilitando la apropiación de conocimientos y de experiencias significativas, que facilitaran la ejecución del proyecto.
- Tramitar la construcción y curaduría de contenidos y materiales digitales para potenciar los espacios de formación.
- Constituir criterios, técnicas e instrumentos de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, considerando recursos lúdicos, sustentados en tecnología de información y comunicación TIC.

El propósito es fomentar competencias docentes para crear espacios de formación remota que resulten más inclusivos y atractivos para el aprendizaje, debido a que el aula, en tiempos de pandemia, ha cambiado su sentido y estructuración. Considerando que esta realidad trae nuevos retos y provocaciones didácticas que han desestabilizado la labor docente. En este sentido, apoyándonos en estas herramientas para optimizar la comunicación docente, estudiante y comunidad, así como la planeación, motivación y control de los procesos de enseñanza y, lógicamente, la

creación de mecanismos para motivar la participación activa del estudiantado para así darle oportunidad de cumplir con la ejecución de su Servicio Comunitario, requisito indispensable para obtener su título universitario, en atención a lo expresado en la Ley en cuanto al cumplimiento de las Ciento Veinte horas (120) de Servicio Comunitario.

Hallazgos y logros alcanzados en tiempos de Covid -19

Una vez presentada la totalidad de los proyectos y mostradas las debilidades que adolece nuestra universidad, nos queda enfocarnos en las fortalezas. Estas últimas se han podido consolidar en la praxis, producto del proceso de adaptación en el cual nos vimos inmersos. Haber logrado establecer espacios físicos y virtuales, el desarrollo de la logística organizacional, recopilación de datos de los estudiantes y su ubicación, redireccionar los proyectos, superar obstáculos administrativos, entre otros, nos da pie para afirmar que, a pesar de la situación sociopolítica y de pandemia, la universidad cuenta con un recurso humano y académico capacitado y comprometido para contribuir a la construcción de nuestra visión desde concepciones holísticas, epistémicas y efectivas que se ampliarán en la medida en que se nutra con el enriquecimiento de la experiencia y el análisis de los resultados. Debido a que nos es imposible determinar el alcance real de la pandemia o proyectar su culminación, estamos en la necesidad de mantener un criterio flexible para continuar trabajando.

En el actual contexto no podemos dar nada por concretado. Por ejemplo, la posibilidad de que tanto docentes y estudiantes seamos vacunados no garantiza que a corto plazo podamos retomar las actividades como tradicionalmente se hacía antes de la pandemia. Se suma a esto, las condiciones de infraestructura, seguridad e insumos en las instituciones, las cuales padecen de un deterioro nunca antes visto en la historia moderna de nuestro país. Otro factor limitante es la accesibilidad a las comunidades, la cual cada vez es más difícil por diferentes causas por demás conocidas.

Una vez presentada la situación general del proceso de aplicabilidad del Servicio Comunitario, estamos en capacidad de mostrar los hallazgos y logros obtenidos de manera mancomunada, los cuales presentamos a continuación:

- Desarrollo de espacios virtuales para la atención a distancia, como lo son Aula Virtual (Moodle) en el servidor central de la universidad. Utilización de diferentes redes sociales para su aplicación, tutoría y guiatura, como: Telegram, Facebook y Whatsapp.
- Adaptabilidad y redireccionamiento de los proyectos ante el contexto pandemia. Así como el desarrollo de 4 nuevos proyectos.
- Trabajo mancomunado y sostenible donde participaron las 14 especialidades, sus coordinaciones y profesores tutores.
- Flexibilización y agilización de los procesos administrativos para alcanzar un mayor índice de efectividad.
- Constante supervisión, apoyo, y monitoreo de la Coordinación Institucional, por diferentes medios, para que tanto los tutores como los prestadores se sientan estimulados para la continuidad del servicio y su ejecución.
- Diseño y fomento de cursos de nueva generación, en espacios virtuales, para la formación de los docentes, contando estos cursos con la participación de la totalidad de los docentes involucrados en el Servicio Comunitario.
- Ubicación, monitoreo y supervisión de todos aquellos estudiantes que debían cumplir el Servicio. Factor importante este, debido a que la Universidad está en la obligación de atender y dar cumplimiento a todos aquellos estudiantes del diseño 96. A sabiendas de que este diseño pronto dejará de aplicarse al ser sustituido por el diseño 2015.
- Colaboración, asesoría y participación de docentes formados en la especialidad de informática y de la educación a distancia para el

desarrollo de herramientas de alta efectividad, necesarios en el actual contexto.

- Conseguir, durante el proceso, que el Servicio Comunitario, se convirtiera en un espacio de colaboración conjunta, ganando versatilidad y logrando la integración de la comunidad upelista, para alcanzar las competencias necesarias y exigidas por los estatutos legales establecidos.
- Logramos la reinserción de aquellos estudiantes que, por diferentes causas, no habían podido dar cumplimiento al Servicio. Tal es el caso, como ejemplo, de estudiantes que viven en comunidades y Municipios foráneos.
- En este nuevo ámbito, el Servicio Comunitario permitió a los estudiantes ganar habilidades prácticas en su ejercicio docente. Alcanzando un mayor nivel de compromiso totalmente humano.
- Así mismo, los docentes pudimos conocer, crecer y aprender con nuevos recursos académicos y holísticos, que nos permitieron adaptarnos en este marco de transición ante la nueva situación.

Debemos acotar, que debido a que el Servicio Comunitario aún está en ejecución, por ahora no contamos con una estadística factible que demuestre el índice de efectividad alcanzado. Datos estos que podrán ser recopilados y mostrados en una subsiguiente oportunidad.

REFLEXIONES

Ante lo expresado, se desarrolló un proceso reflexivo sobre el papel que está asumiendo la UPEL-IPMALA en su rol como cultivadora de educadores, pues se trata de garantizar la subsistencia y la convivencia del hombre, así como su relación con el otro, a través de las intersubjetividades de los estudiantes de educación y su participación en los proyectos de Servicio Comunitario en tiempos de pandemia y post pandemia.

Estamos frente a un mundo globalizado, vinculados a unas corrientes del pensamiento y a unos estilos de vida y una homogenización del ser humano, elementos que estarían sustrayendo su propia identidad al hecho de ser libre y por ende violentando su dignidad como persona. De allí, que cada departamento de nuestros institutos, debe propiciar esos encuentros de diálogos y saberes para generar las mejores estrategias posibles desde la virtualidad.

El llamado que actualmente se hace a las universidades es reflexionar y accionar en su rol dentro de la sociedad latinoamericana en la preparación de profesionales no solo con capacidades técnicas, sino de conciencia social, comprometido con el enriquecimiento de la cultura, el desarrollo investigativo y, a su vez, capaz de intervenir en la toma de decisiones para la búsqueda de los problemas de desarrollo, en otras palabras un profesional- social, conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano.

El aprendizaje del Servicio Comunitario, depende de factores internos y externos desde el punto de vista individual, colectivo y social, por lo tanto, está asociado a los saberes previos de quienes participan en este, sea en el rol de prestador de servicio, asesor académico o comunitario.

La concepción de prestador de servicio comunitario está basada fundamentalmente en un ser con una serie de facultades que le hacen posible desempeñarse en un contexto social, de esta manera, el concepto de ciudadano es atribuido a todo individuo que goza de derechos que le permiten participar en un contexto social.

REFERENCIAS

Azzi, M. (2019). Formación de Promotores LOPNNA en las comunidades. *Aplicado a todas las Especialidades*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.

- Barberi, R. (2019). Participación Social en la conservación del ambiente el uso consciente y productivo. *Especialidad de Educación Física*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- Barberi, R. (2021). *Propuesta estratégica de realización de actividades físicas dirigidas en casa, en tiempos de pandemia*. Maturín: 2021.
- Brito, L. d. (2021). *Formar a la comunidad docente en el uso de aplicaciones informáticas para la producción de materiales educativos*. Maturín.
- Canelon, F. (2019). Aproximación Lúdico Didáctica a las Cuatro habilidades básicas de la Lengua. *Especialidad de Lengua y Literatura*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- Cecchi, N. (2006) Aprendizaje Servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406CECapr.pdf>
- Cedeño, V. (2021). *Socialización y carencias afectiva familiar. Una Realidad en niños, niñas y Adolescentes institucionalizados en casa Abrigo*. Maturín.
- CRBV, C. d. ((1999). Caracas:). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. En *CRBV*. Venezuela: Gaceta Oficial N° 36.860.
- Guerra, L. (2019). Matemática en Servicio e Integración. *Especialidad de Matematica*. Maturín, Mongas, Venezuela: UPEL-IPM.

- Guevara, M. (2019). Educar para una conciencia tecnológica en el ámbito comunitario, una estrategia contra la violencia social y el buen uso de los medios electrónicos. *Educación Informatica*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- López, A. (2019). El Servicio Comunitario y Desarrollo Humano. *Sede de San Antonio de Capayacuar. Proyecto ejecutado desde todas especialidades*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 38.272. Septiembre 14, 2005.
- Maicán, C. (2019). La feria Científica como estrategia Didáctica en la enseñanza de la Física. *Especialidad de Física*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- Velásquez, M; Weffer, E; Azzi, M; Briceño, G; Rodríguez, Cordova, E. (2019). Pedagogía Hospitalaria. Formación y Vinculación Socio-Educativa con el Estudiante UPEL. *Educación Inicial. Educación Especial*. Maturín., Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- Mendoza, N. (2021). *Formación para la atención pedagógica Integral de la población con necesidades educativas especiales en el contexto comunitario. Municipio Maturín, Estado Monagas*. Maturin.
- Ortega, L. (2019). Educar para una Sana Convivencia Escolar y Familiar. *Educación Integral*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.
- Pérez Esclarín, A (2004). *Educar para humanizar*. Narcea. Madrid

Piamo, R. (2019). Química divertida una nueva mirada al proceso de aprendizaje de la ciencia y su incidencia en la formación de la población infantil y juvenil del Estado Monagas. *Especialidad de Química*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM

Reglamento de Servicio Comunitario de estudiantes de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador”. Resolución N° 2008.309.676.1. Gaceta Extraordinaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. N° 2-2008. Abril 29, 2008.

Ruiz, R. (2019). Inglés con Propósitos Específicos para el Talento Musical del Municipio Maturín. *Especialidad Inglés*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.

Suárez, J. (2019). Participación Social en la conservación del ambiente el uso consciente y productivo. *Especialidad Biología*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.

Tapia, M.N., González, A., y Elicegui, O. (2005). Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001). Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/descargas/CLAYSS_Investigacion.pdf

UPEL.U. P. (29 de abril de 2008.). Reglamento de Servicio Comunitario de Estudiantes de Pregrado de la Universidad pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela: Gaceta Extraordinaria N° 2008.309.676.1.

Vívenez, P. (2019). Red Ecológica, vínculo socio educativo para la conservación y preservación de los espacios público y de esparcimiento del estado Monagas. *Especialidad Geografía e Historia*. Maturín, Monagas, Venezuela: UPEL-IPM.

A PUNTADAS: NOCIONES DIDÁCTICAS PARA ELABORAR TEXTOS ESCRITOS

Richard José Sosa Villegas

Instituto Santo Tomás de Aquino (Colombia)

sosacademicus@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio tuvo como finalidad generar nociones didácticas que orientaran la elaboración de textos escritos por estudiantes en Educación Media General. El diseño aplicado para la búsqueda, análisis e interpretación de su contenido fue el documental de carácter descriptivo y se emplearon técnicas como: la observación, la bibliografía anotada, el subrayado y el análisis de la información recopilada y como instrumento, la guía de observación. El corpus estuvo conformado por 20 documentos que comprendieron libros y artículos de investigación. Como resultado, tras el análisis de los modelos y propuestas para la escritura se obtuvo una caracterización de fundamentos lingüísticos como nociones para la escritura de textos. El autor concluye que la escritura como proceso psicosociolingüístico posee unas etapas secuenciales para la elaboración de textos de calidad y las orientaciones propuestas en este trabajo se pueden aplicar no solo a Educación Media General sino también a otros niveles.

Descriptor: escritura, didáctica, competencias, composición, expresión escrita.

IN STITCHES: DIDACTIC NOTIONS TO ELABORATE WRITTEN TEXTS

ABSTRACT

The purpose of this study was to generate didactic notions that will to the development of texts written by students in General Secondary Education. The design applied for the search, analysis and interpretation of its content was descriptive documentary and techniques such as: observation, annotated bibliography, underlining and analysis of the information collected and as an instrument, the observation guide was used. The corpus was made up of 20 documents that included books and analysis of the information collected and as an instrument, the observation guide was used. The corpus was made up of 20 documents that included books and research articles. As a result, after the analysis of the models and proposals for writing, a characterization of linguistic foundations was obtained as notions for writing texts. The author concludes that writing as a psychosociolinguistic process has sequential stages for the elaboration of quality texts and the orientations proposed in this work can be applied not only to General Secondary Education but also to other levels.

Descriptor: writing, didactics, competences, composition, written expression

PRELIMINAR

En la actualidad, muchos estudiantes venezolanos de los diferentes niveles educativos presentan obstáculos en el ámbito de la escritura al intentar producir textos. Esto sucede a pesar de que se considera que quien habla y lee en su lengua natal, por lo general, es capaz de comunicarse de forma eficiente a través de la escritura. Este no es el caso de algunos estudiantes, de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas en el área de la escritura desde hace al menos tres décadas (Sánchez, 1990; Fraca, 2004; Ramírez, 2016).

A nivel de la Educación Básica, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en la tradición educativa venezolana, se ha basado en métodos poco ortodoxos como: la reproducción de textos mediante la copia sistemática de la caligrafía y el dictado (Caldera y Escalante, 2007; Salazar, 2010), esquemas preconcebidos como los centrados en la gramática (Baca, 2006), la ortografía, visualización de palabras u oraciones, además de los enfoques centrados en las funciones, el proceso y el contenido (Arnáez, 2009), entre otros, a partir de los cuales no se enseña realmente a escribir, quedando esta competencia como una tarea pendiente. De hecho, tras aplicar y evaluar los esquemas antes señalados durante el proceso de producción escrita de los educandos, se ha demostrado, a partir de los resultados arrojados por algunas investigaciones (García, 2010; Guerrero y Zambrano, 2012), que no resultan pertinentes ni aceptables, pues han atenuado el rol del estudiante como autor al limitarlo a la repetición y transcripción de textos poco eficientes y descontextualizados.

En Educación Media General (en adelante EMG) tampoco pareciera desarrollarse con los estudiantes la competencia para la escritura, al no tomarse en cuenta las futuras necesidades a las que se enfrentarán estos tras su egreso del sistema escolar. Las tendencias antes descritas han traído como resultado que, al terminar su formación, muchos de los

estudiantes demuestran obstáculos al momento de elaborar producciones escritas con rigor académico como, por ejemplo, textos argumentativos y expositivos, que implican presentar y defender opiniones propias sustentándolas y argumentándolas de manera correcta. Esto debido a que, si bien son textos que forman parte de los programas educativos en vigencia, los mismos son de escaso o nulo desarrollo dentro del aula de clase.

Asimismo, la evaluación de los textos se limita solo al resultado porque como sostienen Figueroa y Simón (2011), pareciera haber solo una preocupación por la calificación del producto final. La atención se enfoca en una nota y no se considera en absoluto el importante proceso de producción textual, transformándose muchas veces la corrección en una actividad punitiva y penalizada “para corregir, castigar, reprimir e incluso para maltratar” (Serrano, 1995, p.81) que concluye con la calificación. A razón de esto, no sorprende que la mayoría de los textos escritos todavía a estas alturas, sin ánimos de generalizar, suelen ser artificiales y poco ajustados a la realidad, carentes de sentido y significado real.

A nivel universitario Ramírez (2016), siguiendo la línea propuesta por Sánchez (1990), reporta que las producciones escritas de los estudiantes evidencian escollos, entre ellos la coherencia, en la que se incluyen factores como la progresión temática, la cohesión y la estructura genérica, al redactar ensayos escolares y textos expositivos. Esta dificultad es fácilmente atribuible al nivel educativo anterior, porque como se señaló antes, hay poco desarrollo de este tipo de discurso. A su vez, Ramírez (ob.cit.) afirma que, se privilegia la “práctica de ejercicios descontextualizados, la separación de lectura y escritura como si fuesen procesos independientes, [y] la práctica repetitiva de ejercicios que no llenan el vacío de la expresión oral y escrita [de la] que adolecen los estudiantes venezolanos” (p.68).

Ahora bien, si la enseñanza de la lengua ha quedado supeditada a trabajarse a partir de un mensaje artificial con sentido único y exclusivo para el entrenamiento escolar, poco funcional y sin carácter social, esto ha traído como consecuencia que además se cree una separación entre el

lenguaje cotidiano y el lenguaje escolar, evidenciándose que a los estudiantes les cuesta demostrar coherencia, eficacia, tener en cuenta la finalidad del texto y las necesidades informativas del futuro receptor del escrito al momento de producir sus textos (Sánchez, 1990).

Al relacionar el contexto de la EMG y lo referido a la escritura como proceso, es necesario señalar la importancia del correcto manejo de la lengua escrita para la producción de textos con diversos fines comunicativos por parte de los educandos, puesto que como ya se ha expresado, estos demuestran obstáculos en su desempeño, comprometiendo así el éxito académico y, en ocasiones, el proceso comunicativo; esto a partir de las carencias estudiantiles para la elaboración de textos comprensivos, funcionales, efectivos y con la respectiva pertinencia dentro del contexto social en los cuales se producen estos (Beke y Bruno, 2003).

Entonces, tras conocerse los distintos y persistentes obstáculos del proceso de la escritura, el mismo ha sido tomado como objeto de estudio por docentes e investigadores de la lengua materna y otras áreas, quienes se han preocupado por superar las deficiencias que los resultados de sus estudios han arrojado. A partir de los mismos, se han intentado revertir esas dificultades halladas al describir sus experiencias de mejora dentro del aula, elaborar propuestas de enseñanza y aportar reflexiones como las planteadas dentro de esta investigación. Es por ello, que tras la situación antes descrita y esbozada la problemática que sustenta la presente investigación, el objetivo de esta fue: generar una serie de nociones didácticas que oriente el proceso de escritura de los estudiantes en la elaboración de textos escritos en el contexto de la EMG.

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La escritura como proceso

La escritura no es una habilidad lingüística espontánea (Cassany, Luna y Sanz, 2003), sino un proceso de alta complejidad intelectual. a

razón de que quien produce textos escritos debe redactarlos a partir de la reflexión, la organización de ideas y la elaboración de múltiples borradores. De allí, que en el proceso de escritura entre en juego el uso de competencias mínimas como las bases de redacción y los conocimientos de la lengua, hasta procesos cognitivos y metacognitivos de abstracción y transmisión de información, entre otros. Todo ello para que los productos finales de esta actividad posean calidad y efectividad comunicativa. En este sentido, Fraca (1998) señala que

...para una efectiva comunicación lingüística el hablante-oyente-lector-escritor debe haber desarrollado una serie de conocimientos que se conceptualizan en términos de competencias: lingüística, cognoscitiva y comunicativa. Tales competencias proporcionan capacidades relativas al código lingüístico, al conocimiento del mundo y al contexto de comunicación, respectivamente (p.61).

Por tal motivo, se insiste en que quien escribe debe haber desarrollado de manera óptima las competencias señaladas, además de las sociolingüísticas, literarias, pragmáticas e incluso gramaticales (Cassany *et al.*, ob.cit) para la realización de un trabajo adecuado a su código lingüístico, su conocimiento del mundo y su contexto comunicativo. En relación con lo antes dicho, el término escritura en el marco de la presente exploración debe ser comprendido, de acuerdo con Fraca (2004) como

un proceso psicosociolingüístico que consiste en integrar a nuestra cognición social, los significados elaborados a partir de la información proporcionada por el texto y por el conocimiento previo, por medio de mecanismos de metacompreensión y del reconocimiento de los propósitos del discurso. Todo ello enmarcado en un contexto específico de comunicación dentro de una cultura escrita (p.68).

De esta manera, lo antes dicho perfila un proceso interactivo por parte del escritor a partir de la puesta en práctica de procesos de pensamiento que, a su vez, implican subprocesos cognitivos organizados y complejos. Así los textos pueden ser fácilmente entendidos y reconstruidos por los interlocutores en cuanto al significado dado por el autor en el contexto en el que son elaborados.

La noción de texto

El texto o discurso puede conceptualizarse como la unidad básica de significado en uso, cuya naturaleza es semántica y no gramatical. Para Halliday y Hassan (1976), dentro del marco de la lingüística funcional, los términos texto y discurso son sinónimos y ambos se refieren a "cualquier pasaje oral o escrito que constituye una unidad global de significado en uso" (p.1), perspectiva esta que se asume dentro de esta investigación. En este sentido, el texto o discurso constituye la integración de elementos semánticos para que luego del producto como una unidad de comunicación se derive una sucesión continua de significados; estas unidades de comunicación requieren de un escenario o situación de uso para existir; es decir, un contexto o entorno.

Respecto a la construcción textual o discursiva, Calsamiglia y Tusón (2001) refieren tres elementos, que a juicio del investigador son de suma relevancia para este trabajo: a) La construcción del discurso se rige a partir de una serie de normas, reglas, principios y máximas de carácter textual y sociocultural que permite a los discursantes la elaboración de piezas discursivas coherentes y adecuadas a la situación comunicativa que así lo amerite; b) el proceso comunicativo a través del discurso no es un proceso mecánico sino interactivo, debido a que en este coocurren una diversidad de interpretaciones de intenciones verbales y no verbales, de manera directa o velada; y c) el emisor considera desde el inicio a quien dirige su discurso, entendiendo que los receptores tienen una visión de mundo propia permeada por su ideología, metas o finalidades concretas

en cada situación, las cuales se valen de diversas estrategias para lograr sus objetivos o fines. Por lo tanto, si no se atienden estas aseveraciones, es difícil que el producto realizado pueda ser un texto con algún objetivo en específico.

Propiedades de los textos

A fin de lograr la construcción de un texto es necesario considerar que este reúna una serie de condiciones o características esenciales, denominadas propiedades textuales; estas son: coherencia, cohesión y trama cohesiva según Sánchez (1993); adecuación, de acuerdo con Fraca (2004) y, siguiendo los planteamientos de Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid (2002), se adicionan la eficiencia, la eficacia y la propiedad.

La *coherencia* es “el mecanismo que establece, a nivel superficial, las relaciones temáticas que están a nivel más profundo” (Sánchez, 1993, p.63) y que “le confiere [al texto], la capacidad de ser interpretado” (p.69). En el mismo orden de ideas, Sánchez (ob.cit.) señala, retomando las ideas de van Dijk (1985), que existen dos tipos de coherencia, a saber: *Coherencia local* cuando está determinada por el orden establecido en las distintas partes de un párrafo, mientras que la *Coherencia global* se estructura de manera jerárquica a través de las relaciones entre los distintos párrafos que conforman el texto.

La *cohesión* es definida como “el recurso léxicogramatical que hace posible el entrelazamiento de un enunciado con otro como, por ejemplo, la coordinación mediante conectores o la relación semántica entre palabras pertenecientes a dos enunciados distintos” (Sánchez, 1993, p.67).

En el caso de los conectores son los elementos encargados de demostrar las relaciones de tipo semánticas y sintácticas que establecen la interrelación entre las palabras u oraciones de un texto.

La *adecuación* se establece con una “...finalidad comunicativa. Un texto puede resultar inadecuado pragmáticamente, si no cumple con los

requisitos relativos a la situación de comunicación” (Fraca, 2004, p.64). Es decir, los textos deben estar adecuados a las necesidades del interlocutor, el contexto de uso en el cual se enmarcan y los propósitos de la comunicación (Serrano *et al.*, 2002). El uso que se le da a los textos se establece conforme a los parámetros de jerarquía socialmente establecida entre el emisor del mensaje y el receptor del mismo.

Respecto a la *estructura temática* señala Sánchez (1993) que “la configuración del enunciado en tema y rema...hac[e], referencia a todo aquello de lo que se habla en el enunciado y a lo que se dice de él, respectivamente” (p. 63). El tema es definido como la información conocida al momento de introducirla dentro del texto y es a su vez, la que facilita el avance de la información dentro del contenido textual. El rema representa toda la información desconocida que se incorpora al texto como nuevo conocimiento para el lector.

Además de las propiedades textuales ya señaladas, se adiciona la noción de *eficiencia* que versa sobre “la condición intrínseca que posee [el texto o discurso]), de promover por sí mismo un mayor procesamiento en profundidad, de manera que permita el uso de la intención del productor al receptor sin el mayor esfuerzo” (Serrano *et al.*, 2002, p.117). A su vez, la *eficacia* “depende de la intensidad de su impacto en el receptor” (*id.*), para lograr el objetivo propuesto al momento de producir el mensaje.

En última instancia, la *propiedad* de los textos corresponde al grado de cumplimiento de las exigencias de la situación comunicativa en la cual se inserta (Serrano *et al.*, *ob.cit.*). Todas estas características comentadas son las que permiten que el texto tenga sentido, a la vez que lo determinan en sí mismo y son aquellas que deben ser examinadas al momento de enseñar a los estudiantes de EMG o de cualquier nivel académico a producir sus textos o mejorarlos. Al momento de redactar, se considera necesario que el estudiante conozca, maneje y aplique las mencionadas características de los textos porque de ello dependerá la construcción de sus textos con la pertinencia que se ha planteado desde el inicio de esta investigación.

Etapas en la composición de los textos escritos

La escritura como proceso requiere de varios subprocesos o etapas relacionadas entre sí que encierran una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas. Estas etapas coocurren de manera más o menos simultánea durante la producción textual escrita. Estas son: a) *la planificación o preparación*, b) *la producción del escrito o elaboración de borradores* y c) *la revisión y la edición definitiva* (Flower y Hayes, 1981; Murray, 1982; Smith, 1982; van Dijk y Kintsch, 1983; Calkins, 1993; Sánchez, 1994; Cassany, 1996; Calsamiglia y Tusón, 2001; Hayes, 2000; Fraca, 2004; Caldera y Escalante, 2007; Figueroa y Simón, 2011).

Estos subprocesos no se dan necesariamente de manera progresiva al escribir, debido a que la escritura depende en buena medida de las circunstancias necesarias en cada caso, como son: el tema a tratar, el propósito con el cual se escribe y la audiencia a la cual se dirige el texto. A modo de ejemplificación, mientras el autor escribe, planifica la textualización de los primeros borradores de su producto y, dentro de esta, relee, revisa sus ideas iniciales, modifica el plan original de acuerdo con sus ideas previas y va construyendo los párrafos en función de planteamientos tentativos propios del proceso en sí. De esta manera, intenta desplegar sus ideas al buscar la mejor manera de expresarlas con absoluta transparencia (Serrano *et al.*, 2002).

Modelos para la escritura

En relación con los modelos y propuestas del proceso de escritura o composición puede decirse que son patrones teóricos cuyos postulados provienen de autores como: Rohman (1965); van Dijk (1977-1983); Collins y Gentner (1980); Flower y Hayes (1980-1981); Smith (1983); Perera (1984); Shih (1986); Bereiter y Scardamalia (1987); Scardamalia y Bereiter, (1992); Serafini (1994) y Grupo DIDACTEXT (2003-2015), entre otros. Estos modelos y propuestas cognitivas, por etapas o de procesamiento del discurso para la escritura, dependiendo del enfoque

que se asuma describen las actividades psicolingüísticas que ocurren en la mente de quien escribe. En este sentido, los autores precitados sintetizan los procesos de cada uno y aportan que estos se ubican en tres renglones: 1.- Los subprocesos de la escritura similares a los descritos en el apartado anterior. A saber: planeación, redacción y revisión, y se adicionan otros; 2.- Diferencias entre escritores novatos y expertos, y 3.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Caldera, 2003, p.364).

Desde la perspectiva cognitiva, la escritura involucra un alto nivel de conciencia. Esta idea se apoya en Serrano (2001), quien plantea que “durante la composición del texto podemos “remirar”, valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores” (p.42). Ese proceso requiere la participación activa del escritor quien aplica estrategias y procedimientos específicos como: 1) *Planificación o preparación*: propósito del escrito, previsible lector, contenido; 2) *Producción del escrito o textualización a partir de borradores*: características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación; 3) *Revisión*: regresar sobre el texto escrito, releerlo y evaluarlo, y 4) *Edición definitiva*: se regresa sobre el contenido del escrito con una visión crítica a fin de suprimir, mejorar y enlazar oraciones aisladas en el texto.

Tras aplicar las mencionadas fases, quien escribe se encarga de valorar su texto y evaluar si este se adapta a las necesidades que se había planteado al inicio (Calkins, 1993; Cassany, 1999; Flower y Hayes, 1981; Murray, 1982; Serafini, 1994; Smith, 1983, Tierney y Pearson, 1983). De modo que quien escribe atiende aspectos como: “propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de la escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc” (Caldera, 2003, pp.364-365).

Modelo de las etapas y de las habilidades académicas

Respecto a los planteamientos sobre modelos y propuestas significativas para la escritura, coincidentes en su visión de lo que implica

dicho proceso se puede mencionar a Rohman (1965), quien estudió la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo conformado por tres fases lineales: *preescribir*, *escribir* y *reescribir*; asimismo, Shih (1986) se basa en el modelo anterior y sostiene que la composición escrita debe perfilarse a razón de investigarla a partir del texto académico (examen, artículos, ensayos, entre otros). De acuerdo con esta autora, se pueden desarrollar habilidades académicas para la composición escrita a través de: *la preescritura*, *la escritura del primer borrador y su revisión*. Por último, Serafini (1994) coincide con los autores anteriores y considera que escribir se relaciona con operaciones fundamentales que se perciben en: *la planeación*, *la textualización* y *la revisión* de los textos producidos. Es decir, según esta autora estas operaciones consisten en “reunir y organizar las propias ideas, escribir esquemas, asociar cada idea, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito” (Serafini, 1994, p.16).

Modelo de procesamiento del discurso

Es importante mencionar que van Dijk (1983), realizó un estudio lingüístico como aproximación hacia un modelo de procesamiento de textos que relaciona el desarrollo de habilidades con el complejo proceso de la información. Es decir, vincula la comprensión con la producción escrita. Dentro de ese estudio, se privilegia la necesidad de un primer momento, *etapa de planificación o reflexión*, en correspondencia con lo que se desea escribir y los otros momentos de construcción del texto escrito. Para ello, el citado autor considera necesario un bosquejo, esquema o plan para la organización semántica global a partir de la cual se pueda desarrollar un discurso coherente, al iniciar este con la construcción de una estructura preliminar. Posteriormente, en las *etapas de producción* o “contenido global de un discurso” (van Dijk, 1996, p.45) puede corregirse, ampliarse o reemplazarse por otra.

Modelos cognitivos

Flower y Hayes (1980-1981) plantearon el primero de los modelos cognitivos sobre el proceso de composición textual que, a diferencia de otros, incluye los procesos y subprocesos de la escritura. El mismo comprende tres procesos a partir de un regulador de los procesos: a) *Planificación*: se emplea la memoria y el contexto pragmático e incluye tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización y la definición de los objetivos, tanto en proceso como en contenido; el segundo proceso b) *Textualización*: se encarga de traducir los contenidos mentales en elementos de la lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. En este subproceso se modifica el contenido de las operaciones cognitivas en lenguaje linealmente organizado y el tercero c) *Revisión*: se aplican estrategias retroactivas de lectura que evalúan los resultados de la textualización y de la acomodación de acuerdo con los objetivos iniciales de la producción escrita.

Por otra parte, Bereiter y Scardamalia (1992) teorizan un modelo que se divide en dos aspectos. En el primer aspecto, “decir el conocimiento” se fundamenta la idea de que la escritura fluye de modo natural a partir de las habilidades del lenguaje que los seres humanos desarrollan a través de sus experiencias en interacción social con sus pares. El segundo aspecto, denominado “transformar el conocimiento”, se relaciona con escritores expertos o maduros; es decir, aquellos que durante su proceso de escritura se mantienen activos transformando sus pensamientos. Estos son capaces de considerar y mejorar el discurso en la medida en que este va cambiando.

Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico

El Grupo DIDACTEXT (2015) plantea un modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico relacionado con el ámbito cultural el

contexto de producción y el individuo para la escritura. Este modelo toma en cuenta aspectos como: la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, contempla seis unidades funcionales o fases que se realizan durante el proceso de escritura: *acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición y presentación oral*. De acuerdo con el Grupo DIDACTEXT, estas estrategias se aplican al momento de planificar de manera consciente e intencionada la producción de un escrito.

Modelos y propuestas para la escritura en Venezuela

Si bien se han destacado algunos de los modelos y propuestas más significativos sobre el tema de la escritura. En Venezuela también hay varios autores que, basándose en diseños foráneos, han ofrecido sus propuestas personales. Entre estos pueden destacarse: Páez (1985), Sánchez (1994), Beke y Bruno (1996), Arnáez (2009), Serrón (2001), Bruzual (2002), Fraca (2004), Díaz, Ascanio y Villalobos (2008) y, de más reciente aparición, Mostacero (2016) quien plantea el Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar a leer y escribir (MPM). Este un constructo teórico cuyo objetivo es la enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la pedagogía del discurso, y en especial, de los géneros discursivos. En este modelo se toma en cuenta el papel del docente, quien puede mejorar su práctica y sus estrategias de enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de los educandos. En modelos como el referido la escritura se atiende de forma multimodal, transversal y situada (Castro y Mostacero, 2016).

Con base en lo antes expuesto, los modelos y propuestas considerados como sustento teórico y lingüístico de este estudio, aunado a la praxis docente del investigador, permitió esbozar una serie de nociones e ideas que serán concretadas en una propuesta didáctica referida a la elaboración de textos escritos a partir de las fases de planificación, escritura y revisión que se han señalado como punto de

encuentro de este apartado. La mencionada propuesta y sus resultados de aplicación serán presentados en una continuación de este trabajo.

Sustento teórico para la elaboración de las nociones didácticas

Toda propuesta didáctica debe contener unas bases teóricas que permitan la formulación de la misma. En los apartados anteriores se señaló de manera breve el amplio repertorio de autores cuyos trabajos ahondan en el tema trabajo en esta investigación y se atienden los fundamentos considerados por el autor para la consolidación de las nociones didácticas a ofrecer. Para tal fin, se plantean las ideas de dos autoras Sánchez (1994) y Fraca (2004) quienes, al igual que los investigadores antes estudiados, resultan fundamentales para este estudio. Las referidas autoras expresan ideas coincidentes con el proceso de la composición textual. Asimismo, puede verse cuales son sus perspectivas y puntos de encuentro entre las diferentes posturas vigentes sobre el proceso aquí abordado.

Sánchez (1994) expone una serie de principios con la finalidad de orientar la enseñanza de la redacción durante el proceso de la producción textual. Los principios que explica son los siguientes:

- 1.- Al elaborar un texto se requiere un conocimiento de la lengua. Este no puede solo se limitarse al léxico y la gramática, sino que se extiende a esquemas de organización de cada tipo de discurso.
- 2.- No se puede desarrollar un texto sobre un contenido desconocido. Si se desea escribir textos exigentes, debe haber documentación al respecto a fin de formarse una opinión propia sobre el tema a tratar y así lograr encontrar argumentos para sustentar su posición.
- 3.- Para producir un texto es necesario tener en cuenta su finalidad y a quién va dirigido este. Se espera que cuando se produzca el texto, este no vaya dirigido solo al docente sino a distintas personas con edades, niveles de conocimiento y posiciones jerárquicas diversas; de manera que los estudiantes puedan aprender a adaptar su lenguaje a distintos receptores.

4.- La pedagogía centrada en la enseñanza de la escritura es reorientada hacia el aprendizaje de las estrategias que pone en práctica una persona al momento de adquirir, por sus propios medios, un conocimiento que no posee y con esto, el estudiante puede descubrir por sí mismo las irregularidades estructurales de su discurso.

5.- La elaboración textual es un continuo hacer y deshacer, un continuo proponer y corregir. Entonces es necesario dejar tiempo para la decantación de las ideas, para la elaboración de uno o más borradores y para la revisión del producto final.

6.- La práctica democrática de la escritura se implementa cuando el estudiante es capaz de proponer y negociar con el docente el trabajo a realizar. Por ende, el docente puede presentar algunas lecturas y composiciones a efectuar; sin embargo, el estudiante podrá emplear su criterio para ofrecer otras posibilidades de acuerdo con sus intereses.

Por otro lado, Fraca (2004) sintetiza la actividad de la escritura, de acuerdo con los estudiosos de esta área, a través de etapas o pasos más o menos secuenciales, en los cuales se evidencian los siguientes elementos:

1.- *Determinación del propósito de escritura*: por qué y para qué se escribe determinado texto.

2.- *Toma de conciencia de la audiencia*: el escritor conoce cuál es el receptor de su texto. Es consciente de para quién escribe.

3.- *Planificación del texto*: en este aspecto, el escritor/lector elabora un plan de trabajo o esquema mental sobre el texto que desea escribir.

4.- *Redacción y relectura* de los fragmentos o párrafos del escrito: en la medida en que el escritor o aprendiz va redactando, lee y comprueba lo planificado para establecer las relaciones entre lo escrito y lo que continúa en su trabajo.

5.- *Empleo de estrategias y recursos de apoyo*: entre los que se encuentran diccionarios, libros especializados y cualquier otra ayuda que el escritor considere oportuna.

6.- *Aplicación de estrategias de metaescritura*: a través de las cuales se comprueba si el texto cumple con los requisitos requeridos a partir de la planificación previa. De esta manera el texto se va evaluando en la medida en que se va produciendo.

7.- *Revisión del texto*: esta fase final es una de las más importantes puesto que se construye una especie de conexión entre el autor y el lector a partir del texto escrito.

Después de haber esbozado *grosso modo* las distintas propuestas y modelos referidos al proceso de la escritura y presentado los fundamentos a partir de los cuales surgieron las nociones propuestas por el autor, resulta necesario plantear el referido fruto de este trabajo. Entonces, en el apartado sobre los hallazgos de la investigación se presentan las nociones que sostendrán en un posterior trabajo, la propuesta didáctica para la elaboración de textos escritos y su aplicación.

Contexto metodológico

Este trabajo se considera una investigación documental. Este tipo de investigación de destaca por ser rigurosa, pues se realizan antecedentes, se establecen inferencias y relaciones entre los hallazgos encontrados y con ello, no solo se limita a señalarse el conocimiento acumulado, sino que puede extenderse más allá de lo conocido.

En relación con el nivel de la investigación, a partir del objetivo planteado por el autor, se consideró apropiado ubicarlo como descriptivo. En el caso de este trabajo se estudiaron distintos modelos para la escritura y se extrajo la información teórica de fuentes primarias contenida en documentos como libros y artículos de investigación. Al evidenciarse las similitudes entre los documentos estudiados, se pudieron establecer las nociones básicas que le permitirán al autor desarrollar, a posteriori, una propuesta personal.

El corpus

El corpus con el que se trabajó correspondió a 20 documentos distintos, distribuidos en 15 artículos de investigación y 5 libros. Al seleccionar los documentos que se emplearon para esta investigación, el autor tuvo en cuenta que 1) la mayoría de estos se encontraran en

presentación digital por ser de fácil acceso para el investigador, 2) el objeto de estudio debía ser la composición de textos escritos sin importar el área de conocimiento en la que se produjeron y 3) la contextualización de la investigación se fundamentara en mayor proporción a autores venezolanos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En función con el objetivo de la investigación, dentro del estudio se emplearon las siguientes técnicas: a) la observación para captar de manera sistemática el contenido de los documentos analizados, b) bibliografía anotada, c) el subrayado, y d) el análisis de la información recopilada. En cuanto al instrumento para la recolección de la información, se utilizó la guía de observación (ver tabla 1).

Tabla 1

Guía de observación

Actividades y metas: 1.- Diagnóstico, búsqueda y selección de los documentos relacionados con el tema de la escritura y sus procesos. 2.- Categorización y sistematización de los aportes de los diferentes autores a partir de sus trabajos con la finalidad de ver la vinculación implícita de estos trabajos y los aportes al ámbito de la escritura. 3.- Elaboración de nociones para la enseñanza de la escritura.		
Aspecto a observar	Sí	No
Escritura: El documento da cuenta de la escritura vista desde su concepción tradicional y plantea algún enfoque novedoso sobre la temática abordada.		
El documento plantea la enseñanza de la escritura como una problemática que requiere ser resuelta.		
Fases: En el cuerpo del documento se plantean las fases, etapas, procesos o subprocesos aplicables al área de la escritura partir de un esquema base como: preescritura, escritura, reescritura y sus variantes.		
Modelo o propuesta: El documento contiene un modelo o propuesta teórica para la elaboración de textos escritos.		
Las publicaciones analizadas contienen información relevante a pesar de no tener los términos de búsqueda seleccionados por el investigador.		
Selección de los documentos de acuerdo con la fecha, el impacto y el aporte del mismo dentro del campo de la escritura.		

Categorías de análisis

Para efectos de esta investigación y tal como se señaló antes, se analizaron los veinte documentos de la muestra sobre la base de tres dimensiones: 1.- La escritura como proceso 2.- Fases para la composición escrita y 3.- Existencia del planteamiento de un modelo o una propuesta para la elaboración de textos escritos en los documentos analizados.

Procedimiento

El procedimiento para el análisis de la información se llevó a cabo en varias fases: en primer lugar, se definieron las variables que intervienen en el estudio a fin de encontrar indicadores verbales en los documentos investigados. En segundo lugar, se realizó una exploración de la lista bibliográfica de investigaciones en diversos repositorios sobre modelos y propuestas para la escritura académica de los diferentes niveles educativos para extraer el corpus. En tercer lugar, se efectuó una revisión de las publicaciones más pertinentes para la investigación, de acuerdo con los criterios establecidos por el investigador, y se clasificaron en categorías a analizar; por último, el autor de este trabajo, tras asumir su propia perspectiva o enfoque teórico, sustentó sus ideas en nociones sobre cómo elaborar textos escritos en EMG.

Resultados: nociones para la elaboración de textos escritos

Sobre la base de lo que implica el proceso de la escritura y con la finalidad de contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas escritas en cualquier nivel, iniciando con los estudiantes de EMG, se decidió formular un grupo de nociones básicas para la enseñanza de la escritura. Las mismas puede emplearse para que además de lo antes señalado, los estudiantes puedan conocer por sí mismos el dominio y el placer que pueden obtener de esta actividad. Las referidas nociones se centran en el área de lengua, pero pueden aplicarse a otras áreas de conocimiento que así lo requieran.

Entonces, al estar convencido el autor de que es necesario que los estudiantes aprendan acerca de la escritura y por medio de esta, las orientaciones didácticas para enseñar lengua escrita se explican de manera muy sencilla. Se considera, además, que se trata de un texto abierto, que puede ser modificado por el lector a fin de darle el enfoque que más le convenga de acuerdo con la audiencia a la cual enseña. Enseguida se presentan las referidas nociones para la enseñanza de la escritura una vez adquiridas las competencias esenciales.

Primera noción

El proceso del practicante inicia conociendo las reglas de la lengua en la cual escribe: en principio, quien escribe debe partir del conocimiento previo de las reglas gráficas, gramaticales, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas para iniciar su camino como autor. Es importante que maneje, de manera teórica y concisa, los signos ortográficos y de acentuación de su lengua, pero más allá de eso, debe saber emplearlos. Además, es trascendental que tenga conocimiento o dominio del tema sobre lo que sea que quiera escribir. Este dominio le permitirá concebir una información con significado y carácter funcional

Segunda noción

El escritor debe conocer la superestructura de los textos que concibe: el practicante posee un manejo sencillo de la tipología textual a la cual se circunscribe al momento de iniciar su texto. En caso de no poseerla, este deberá informarse, preguntar o leer diversos textos que posean la estructura que necesita a la hora de producirlo, teniendo en cuenta que todo texto debe tener una organización que permita la comprensión del contenido del mismo.

Tercera noción

La escritura tiene un propósito distinto de acuerdo con el destinatario y el contexto: el aprendiz sabe adecuar su texto en relación con quien lo leerá, teniendo en cuenta el contexto de uso en el cual es producido y en

el cual será leído. De esta manera, se hará más sencillo para sí mismo el proceso de producción y para otros, la comprensión y recepción de su trabajo. Todo texto tiene un propósito (convencer, argumentar, entretener u otros); por este motivo el practicante debe tener en cuenta para *quién* escribe, qué *quiere* lograr y el *cómo* lo va a lograr. Estos aspectos son vitales para que haya interés de su parte a la hora de dirigirse a un ente real quien decodificará su mensaje escrito.

Cuarta noción

El practicante planifica en conjunto, con sus pares o docentes, la manera en la que expondrá sus ideas: es necesario que, a partir del diálogo constructivo, el escritor maneje los objetivos y características de sus textos. Este proceso de interacción le permite enriquecer, a través de la discusión sana, su proceso de escritura. A su vez, esto beneficia a quienes le escuchan y a sí mismo por cuanto el diálogo elabora desde una perspectiva sencilla, el contenido del texto. También es significativo destacar que el uso de un esquema o borrador como reelaboración de las ideas dialogadas, le ayudará a ver por sí mismo las dimensiones y enfoques que puede tener su producto.

Quinta noción

Quien escribe se vale de todos los recursos y materiales disponibles: es menester que, al momento de escribir, quien ejercita esa competencia, se apropie de todos los materiales y recursos que le permitan la reelaboración de su proceso cognitivo como la producción de su texto. De allí la necesidad de que se valga de materiales tales como: gramáticas, diccionarios, manuales, textos especializados (dependiendo del nivel académico), resúmenes y otras ayudas, como las herramientas digitales que le faciliten un mayor alcance sobre lo que pretende lograr; es decir, su objetivo al producir el texto.

Sexta noción

El escritor reflexiona, reescribe y regresa sobre su propio proceso tantas veces como sea necesario: esta noción es de máxima importancia debido a que el practicante compromete su proceso cognitivo de manera consciente, a fin de evaluar de manera parcial las propiedades textuales de su producto: contenido, orden de ideas, coherencia, cohesión, adecuación y progresión temática, entre otras. Esto le permite volver sobre su texto tantas veces como sea necesario, le permite alejarse del mismo y tomar una visión más objetiva de aquello en lo cual trabaja a partir de la lectura. Dicha lectura será global o parcializada, según la necesidad del autor. Se entiende, además, que no existe una cantidad específica de revisiones que limiten su proceso. De esta manera, el escritor redacta, lee y comprueba si sus parámetros de escritura están en consonancia con lo que ha escrito y con lo que seguirá escribiendo.

Séptima noción

El principal evaluador del proceso y producto de la escritura es el autor, no quien enseña: es el practicante quien decide sobre qué escribir, cómo escribirlo, la vía más expedita para llegar a sus resultados, la organización de la información, cuándo, de qué manera y el tiempo previsto para ello, vinculando y valorando la escritura como una actividad que forma parte de sus intereses y necesidades comunicativas. No obstante, todo esto parte de la aplicación de una serie de estrategias de metaescritura para verificar si su texto cumple con los requisitos solicitados y con su propia planificación previa. Entonces, él evalúa el texto en la medida en que lo va concibiendo.

Octava noción

El practicante sabe que no existe una versión definitiva de su trabajo, debido a que esta siempre puede mejorarse: el practicante sabe de antemano que no hay textos completos o finalizados sino versiones más o menos acabadas de los mismos. Esto quiere decir, que por tratarse de un

proceso y no solo de un producto, el mismo queda abierto para reformularlo tantas veces como el escritor lo desee. Además, el practicante reflexivo y maduro, en sus procesos cognitivos, sabe que no hay ningún texto que esté cerrado en sí mismo, sino que este adquiere una nueva perspectiva, debido a que la reactualización del texto es lo que define su carácter abierto y moldeable.

Tras el esbozo particular de las nociones didácticas que implican el aporte en este trabajo ofrecido, este se considera un aporte positivo en el ámbito académico por parte del investigador a fin de subsanar las deficiencias descritas en la introducción y avance en el ámbito de la escritura de textos en EMG. También se considera un aporte significativo el nivel de síntesis empleado en el cuerpo del mismo, debido a que, al momento de enmarcar las ideas formuladas en la práctica educativa con los estudiantes en el aula de clases, no hay necesidad de recurrir a la compleja teoría para visualizar las posibilidades de la escritura de manera espontánea y sencilla para luego adaptarlas a los requerimientos solicitados por el docente.

En este sentido, se destacan dos aspectos esenciales para la mejora del proceso en sí mismo: a) el rol del estudiante en formación como futuro escritor competente y b) el rol del educador como mediador ideal dentro de la práctica escrituraria.

REFLEXIONES FINALES

Después de analizar lo relacionado con la escritura como proceso psicosociolingüístico y su carácter contextualizado por parte de quienes se ven inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita para la producción de textos, a continuación, se presentan, a manera de acotaciones finales algunos planteamientos didácticos y pedagógicos que podrían ser tomados en cuenta al momento de realizar la aplicación de las nociones en estas líneas ofrecidas.

1.- La escritura no es un proceso mecánico y sin sentido sino todo lo contrario, es sistemático, reflexivo e interesante para quien escribe con la finalidad de lograr un objetivo durante la composición del texto escrito. Así, la escritura se convierte en un proceso recursivo, contextualizado y con sentido real para el escritor.

2.- La escritura es concebida como un proceso psicosociolingüístico que integra la cognición social, los significados elaborados y el conocimiento previo, por medio de mecanismos de metacompreensión y de reconocimiento de los propósitos del discurso. En consecuencia, los enfoques empleados hasta la actualidad sobre el aprendizaje de la lengua escrita deben revisarse, complementarse y mejorarse a partir de la práctica dentro del aula de clases con los estudiantes. La escuela debe partir de esta premisa y con ello, no concebir simplemente la escritura como la transcripción de frases y elaboración de textos carentes de sentido, sin un destinatario real y sin una función específica.

3.- Si se acepta la definición de que la escritura es una actividad psicosociolingüística, la escuela debe hacer énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, privilegiando este último, a partir del cual el estudiante pueda construir a partir de sus propios desaciertos y reflexiones las implicaciones del proceso en sí mismo.

4.- En las nociones didácticas para la escritura aquí ofrecidas se puede considerar el punto de partida a la hora de fortalecer y desarrollar el proceso de escritura de los estudiantes de EMG, una vez hayan adquirido las competencias básicas para la producción escrita. Sin embargo, estas ideas pueden ampliarse de acuerdo con los intereses y necesidades del docente/estudiante, al dirigirla, extenderla y adaptarla a otros niveles educativos que así lo requieran

5.- Es necesario señalar que el desarrollo de la competencia de la escritura debe ser trabajada de manera integral dentro del aula de clases, a partir de estrategias innovadoras y motivadoras para el estudiantado a fin de desarrollar las competencias lingüísticas, cognitivas y comunicativas de los estudiantes. Esto con la finalidad de integrarlos dentro del mundo de la cultura escrita y las demandas de la sociedad actual.

Reconocimiento

Agradezco las sugerencias, orientaciones y la colaboración de la profesora Ada Tibisay Echenique, del Instituto Pedagógico de Caracas, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la producción de este trabajo.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006) Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura* Vol. 18, 29: 60. UCM.
- Arnáez Muga, P. (2009) La lectura y la escritura en Educación Básica. *Educere* Vol.13, Número, 45: 289: 298. ULA
- Baca de Espínola, I. (2006) La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita. *Laurus*, vol. 12, Número, 21: 39:57. UPEL
- Beke, R. y Bruno, E. (2003) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y vida*, Vol.25, 6: 15. IRA
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge: New York.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, Número 58: 43: 64. FIA.
- Bruzual, R (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la Lengua Materna*. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela
- Caldera, R. (2003a). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, vol. 6, Número, 20, 363: 368. ULA

- Caldera, R. (2003b). La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción pedagógica* vol. 12, Número, 2: 96: 102. ULA.
- Caldera, R. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Básica. *Ágora* Año 9, Número 17., 45: 83. ULA.
- Caldera, R. y Escalante, D. (2007). *Enseñar y aprender a escribir en el aula*. Editorial El perro y la rana: Caracas.
- Calkins, L. M. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Aique: Buenos Aires.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel: Barcelona.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D. (1999). *Decálogo didáctico de la composición*. En Actitudes y valores sobre la composición escrita. En *Alegría de leer*. La revista para maestros y padres, Vol.40, 22: 28. Fundación FES.
- Cassany, D; Luna, M; y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó: Barcelona.
- Castro, Y. y Mostacero, R. (2016). Las concepciones de escritura sobre el proyecto de investigación en Educación Media General. En *Legenda* Vol. 20, Número, 22: 37:57. ULA
- Collins, A. & Gentner, D. (1980). A framework for a Cognitive Theory of Writing. En Gregg, L. W.y Steinberg, E.R. (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, N.J.
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas *Revista de Pedagogía* vol. 23, Número., 67, 319: 332. UPEL

- Díaz, L; Ascanio, D.; y Villalobos, A. (2008). *Aproximación teórica y didáctica a la producción y la comprensión textual*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL: Caracas.
- DIDACTEXT, Grupo. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura* Vol, 15, 77: 104. Editorial Complutense.
- DIDACTEXT, Grupo. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura* Vol. 27, 219: 254. Editorial Complutense.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing, *College of Composition and Communication*, Número 32, 365: 387. Malea Powell.
- Figuroa Meza, R.A; y Simón, J.R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación* vol. 35, Número, 73, 119: 148. UPEL
- Fraca de Barrera, L. (1998). La naturaleza de la escritura. En *Letras* Números, 54-55: 57:77. UPEL
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula*. El Nacional: Caracas.
- García, M. (2010). Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre escritura académica de los estudiantes universitarios en Venezuela. En *Acción Pedagógica* Número, 26: 176: 184. ULA.
- Guerrero, R; y Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Lengua y Habla*, Número, 16, 203: 224. ULA.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman: London & New York.

- Hayes, J.R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En *Levy M., y Ransdell, S. (Eds.). The Science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.
- Mostacero, R. (2016). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir.* Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje* Vol. 45, Número, 2, 247: 274. UNIVALLE
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching: selected articles on learning and teaching.* Boynton/Cook: Montclair, NJ.
- Páez Urdaneta, I. (1987, enero 18). El desencadenamiento del lenguaje. *El Nacional.* [Papel Literario] Caracas. p.1.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading Analysing Classroom Language.* Blackwell: Londres.
- Ramírez, F. (2016). Enseñanza de lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. *Educación Superior y Sociedad* Vol. 18, 59:83. UNESCO-IESALC.
- Rohman, G. (1965). PreWriting: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, Número 16, 106: 112. Malea Powell.
- Salazar, I.C. (2010). *El desafío de la evaluación de los aprendizajes desde su complejidad.* Editorial El perro y la rana: Caracas.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva* Vol. 1, 87: 93. Caracas
- Sánchez de Ramírez, I. (1993). Coherencia y órdenes del discurso. *Letras* Vol. 50: 61:81. UPEL- CILLAB

- Sánchez, I. (1994). Cómo se enseña a redactar. En C. Villegas (Comp.) *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*, 51: 64. ASOVELE.
- Serrano de Moreno, S. (1989). El docente y la evaluación de la lectoescritura. *Lectura y vida* vol. 3, 16: 19. IRA
- Serrano, S. (1995). *El docente y la evaluación de la lectoescritura. Formación de facilitadores de área lengua*. CENAMEC: Caracas.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, Vol.22, Número, 4: 28:37. IRA
- Serrano de Moreno, S; y Duque, Y. (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En: *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas*. Mérida, Venezuela, ULA.
- Serrano de Moreno, S; Peña, J; Aguirre de Ramírez, R; Figueroa, P. y Madrid de Forero, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Editorial Exlibris: Mérida.
- Serafini, M.T. (1994). ***Cómo se escribe***. Editorial Paidós: Barcelona.
- Serrón, S. (1988). *Aplicación de un enfoque comunicativo para la solución de algunos problemas formales en la expresión escrita de estudiantes de educación superior de Venezuela*. Maracay: Trabajo de Ascenso no publicado, Instituto Pedagógico de Maracay.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*, Número 58, 43: 64. FIA.
- Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing, *Tesol Quarterly*, Vol.20, Número 4, 617: 648. TESOL.

- Smith, F. (1983). Reading like a Writer. *Language Arts*, Número 60, 558: 567. NCTE.
- Tierney, R. J. y Pearson, D. (1983). Toward a Composing Model of Reading. En J.M. Jensen (Ed.) *Composing and comprehending* The University of Texas at Austin. National Conference of Research in English: Austin, TX.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós: Barcelona.
- van Dijk, T.A. (Ed.). (1985). *Semantic discourse Analysis. Handbook of discourse Analysis*. Academic Press: London Orlando.
- van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI: México
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press: New York.

EL DISCERNIR DE FAMILIAS HUERTERAS EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO SOCIAL - EDUCATIVO DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Milagros Símon de Astudillo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,

Instituto Pedagógico de Maracay

<https://orcid.org/0000-0003-1246-9343>

Diego Diamont

Universidad Central de Venezuela, Núcleo Maracay

<https://orcid.org/0000-0002-3005-5411>

Mercedes Rodríguez Símon

Universidad Central de Venezuela, Núcleo Maracay

<https://orcid.org/0000-0003-4633-528X>

RESUMEN

El propósito de esta investigación se centró en valorar la integración de saberes, haceres, emprenderes a la comprensión de la realidad social de familias huerteras con la finalidad de fortalecer la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red en proyección ecológica de desarrollo sostenible de la glocalidad. La investigación se apoyó en un enfoque cualitativo-documental en postura epistemológica autónoma de los informantes, a partir de la cual se construye el objeto de investigación, descubriendo e interpretando la realidad impresa en fuentes de información, donde la unidad de análisis son los propios documentos electrónicos recogidos a través de e-mail y grupos whatsapp. Se detectó interés esencial de educar la participación ciudadana, con racionalidad práctica – teórica – práctica, comprensión del beneficio saludable consciente en aprendizaje cotidiano, dinámico de agricultura urbana y rural. Como reflexión se fortifica la actitud positiva en continuar sembrando y participar en instituciones educativas para divulgar conocimiento desarrollado a través de las vivencias del proceso de siembra.

Descriptor: saberes, huerto familiar, desarrollo sostenible.

THE DISCERNMENT OF ORCHARD FAMILIES IN RELATION TO THE CONTEXT SOCIAL - EDUCATIONAL DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

The purpose is to assess the integration of knowledge, doings, entrepreneurship, to the understanding of the social reality of garden families in relation to strengthening the social pedagogical proposal of green learning on the net in ecological projection of sustainable development of the glocalidad. The research has a qualitative-documentary approach in the autonomous epistemological position of the informants, from which the object of investigation is built, discovering and interpreting the reality printed in information sources, where the unit of analysis is the electronic documents collected

from through e-mail and whatsapp groups. Essential interest in educating citizen participation was detected, with practical - theoretical - practical rationality, understanding of the conscious healthy benefit in daily, dynamic learning of urban and rural agriculture. As a reflection, the positive attitude is strengthened in continuing to sow and participate in educational institutions to disseminate knowledge developed through the experiences of the sowing process.

Descriptors: knowledge, family garden, sustainable development.

INTRODUCCIÓN

Los huerteros como seres intelectuales, siempre están en la búsqueda de la verdad y la comprensión; parten de las observaciones que realizan en su huerto día a día producto de las labores de siembra. La asesoría técnica de Acción Campesina se torna importante para ellos, preguntar, indagar sobre diversos rubros alimentarios, han aprendido a través de la faena práctica-teórica-práctica, descubrir y construir su realidad en un cambio progresivo, viéndose reflejada en las cosechas de los huertos y referenciadas en impresiones fotográficas que viajan por los grupos de whatsapp, donde cada familia huertera posee elementos cognitivos de interés que mostrar. En esa búsqueda de conocimiento se quiere describir la dimensionalidad de esos seres humanos a partir de sus pensamientos, ideas, aptitudes, actitudes, sentimientos, valoraciones, entre otros; sobre el entorno de la siembra hasta llegar a la cosecha en unión familiar.

En la contextualización del problema, se entiende por familia huertera, el establecimiento de un grupo de personas con intereses afines a la siembra, en un recorrido estructurado de cosecha, en un espacio natural o semi-natural, modificado o no, para la obtención de productos de cosecha, siendo valioso como herramienta pedagógica y de proyección ecológica-alimentaria. En el mismo sentido, un huerto no es más que un espacio dinámico de labores de siembra, el propósito es sembrar un rubro o diversificarlo en el aprovechamiento de la tierra con enfoque integrador – humanista de las personas que trabajan día a día en una perspectiva compleja ecolizante – organizativa, en dinámica permanente en función de considerar la cosecha como producto de un esfuerzo familiar.

En situación de inquietud, apuntan las intersubjetividades de actores sociales (huerteros), conocer las actividades que están dispuestos a compartir de la vivencia de los aprendizajes en labores desde la preparación del terreno, germinación de semilla hasta llevar lo cosechado a la mesa. Este es un modo de fortalecer la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red en proyección ecológica de desarrollo sostenible de la glocalidad, al promover un semillero de ideas problematizadoras en aula abierta. De esta manera es posible razonar sobre el desarrollo sostenible en formación de competencias del actor social y a la vez el cruce de información veraz apoyado en las TIC

Todo esto conlleva a aprehender de las relaciones imbricadas en diversas realidades geográficas y climatológicas distribuidas en Venezuela, la cual se acompaña en procesos de valoración y continuidad de alineación en mejoras de la condición de vida, sin olvidar que además de la agricultura vegetal en el programa “Todas las manos a la siembra” impuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, también incluye una solicitud animal, acuícola y forestal.

En primera instancia hay que resaltar que efectivamente en Venezuela cada lugar es único de por sí, incluso nunca tendrán simultáneamente, la misma latitud y longitud, la misma altura, los mismos vientos, los mismos suelos, las mismas fuentes de agua. Podrá haber lugares similares, pero en definitiva, ecológicamente dialogando, son únicos e irrepetibles.

Resultan claras, las ideas que se desarrollan en el área de ciencias naturales por parte de los huerteros, el contacto directo real y tangible con seres vivos (flora y fauna), es lo que se debe apreciar a medida que se pasa por las zonas huerteras en recorrido venezolano. Esto representa las estaciones o mecanismos de Acción Campesina, mostrando cultivos sencillos que se cosechan en cualquier lugar hasta los más complejos que se adaptan a diferentes zonas no antes vistas en el país, se cosecha por el método de siembra que tiene el propio huertero.

Con base en las ideas expresadas, la investigación se ubica desde el punto de vista epistémico, en las ciencias naturales porque estudia al hombre en su relación con el contexto social en cuanto a su interacción con el entorno. El interés se fundamenta en estudiar familias huerteras de seis (6) estados (Aragua, Cojedes, Mérida, Miranda, Guárico y Sucre), contactados con apoyo de las TIC, (e-mail o whatsapp: audio o mensajería). En cuanto a la dinámica de experiencias vividas en la huertera, las acciones dependen de la relevancia de algunos indicios y otros no, como esfuerzo y la motivación que sientan. En este sentido, la investigación asume el paradigma educacional crítico, en virtud de que el proceso de interacción y análisis se centra en el hombre, se ubica en una concepción humanista.

Partiendo de este criterio, la orientación ontológica del presente trabajo está dada por las relaciones inter-subjetivas que se generan en familias huerteras en un contexto real de aprendizaje, como es la experiencia de siembra, donde se requiere hacer ejecuciones prácticas utilizando como el conocimiento previo para generar aprendizajes que se construyen desde la cotidianidad. De esta manera, la formación construye significados y orienta su comportamiento. De acuerdo con ello, fijan criterios que dan sentido a la experiencia, estos pueden modificarse en base a nuevas experiencias y así la realidad es creada socialmente.

En cuanto al criterio crítico, responde a que los huerteros, durante su proceso vital de aprendizaje asumen posturas y comportamientos sobre los que en su devenir del proceso de aprendizaje se van preguntando; si los resultados le son poco favorables incorporan nuevos conocimientos y reconstruyen su modelo de aprendizaje en un vínculo de intersubjetividad, dándose una relación de lo que conoce y lo conocido, por el apoyo Técnico de Acción Campesina.

Metodológicamente, se apoya en el método heurístico y el comparativo continuo, germina por ello la dialéctica de los documentos electrónicos (audios, mensajería, e-mail) de familias huerteras en el estudio de las verbalizaciones, siguiendo el grado de reflexión que

fortalece la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red en proyección ecológica de desarrollo sostenible de la glocalidad para el abordaje de esta dinámica.

En referencia a la concepción axiológica, se sustenta en la generación de los sentires, en las verbalizaciones huerteras, en procesos dialógicos impregnados de creencia, mitos, estereotipos, temores, miedos, lo cual determina su forma de percepción, atención y memoria entre otros; toma en cuenta el rol que realiza, por lo tanto, surge una actividad en el huertero en la revisión programática, desde su punto de vista, para expresar el conocimiento.

Lo anterior se logra desde el conocimiento teórico hasta la concreción en la praxis, ya que el aprendizaje en ciencias naturales, por sus características prácticas, se hace desde la cotidianidad, en contacto directo con el ambiente y su interacción, a fin de lograr aprendizajes con significado, de la biodiversidad, el comportamiento de las especies y el funcionamiento del ser vivo (animal y vegetal), en su contexto natural.

Con la finalidad de ayudar a la concreción del binomio praxis ↔ teoría, se hace necesario reinventar acciones que propendan la interacción directa del huertero con la institución educativa, en una narrativa del ambiente natural, ya que las labores de siembra se pueden describir, detallar, comparar y no tornarse complicadas, costosas y peligrosas, producto de realidades sociales y económicas del país. Desde esta perspectiva, pudiera representar una estrategia pedagógica eco-sustentable, rentable, con seguridad para conocer la pluralidad de vivencias, específicamente de las zonas geográficas de los estados Aragua, Cojedes, Mérida, Miranda, Guárico y Sucre y proyectar a otros estados o municipios, que cohabitan en la modalidad de asesoría de Acción Campesina.

En esta línea de acción y por observación endógena realizada por los investigadores, se ha podido detectar que algunas instituciones educativas, a pesar de tener un potencial en cuanto a espacios verdes,

donde cohabitan diferentes especies vegetales, no utilizan estos espacios con fines pedagógicos; su uso responde a iniciativas particulares de los docentes, pero no a una estrategia institucional que forme parte de los programas de siembra.

Lo planteado se evidencia por las siguientes situaciones, que conllevan a pensar que existe discrepancia entre el "Deber Ser" y el "Real Ser" del uso de las zonas verdes de las instituciones, con fines pedagógicos y de investigación.

➤ Algunos docentes no realizan observaciones de la naturaleza, del entorno del ambiente, por lo que transferir conocimiento es imposible.

➤ El reconocimiento de las áreas verdes dentro de las instituciones puede ser pequeño o estar ocupado, además la pandemia de COVID-19 no está controlada por las variantes presentes, lo cual impide la labor a realizar.

➤ En conversaciones con los docentes y estudiantes se escucha que les es difícil sembrar en las áreas verdes, posiblemente por la falta de implementos necesarios. Pero la poca implementación de estrategias pedagógicas que puedan aplicarse en la práctica, en relación a un curriculum flexible, alineado a contextos relacionados en las diferentes disciplinas, no es discutida en colectivo.

En este sentido, de realidades cambiantes de la República Bolivariana de Venezuela en el sector educativo, los variados espacios académicos giran en atención a innovar, adaptar e implantar estrategias problematizadoras novedosas, que se puedan colocar en práctica en puntos de vista sostenibles a la hora de compartir conocimiento que resulte de experiencias significativas en la comunidad. Por lo tanto, el tránsito para dinamizar la intromisión del saber aprendido trabajado de forma razonable en la institución e interdisciplinario de relaciones penta dimensionales: aula - mente - sociedad - TIC – ciencia, puede acarrear un modo de construir nuevos significados, en valoración del contexto real donde convive, dialogar en iguales condiciones e ir

profundizando el conocimiento y, a su vez, la entrada de la transdisciplinariedad de forma relevante para la comunidad social, a fin de apoyar la formación de la vida y para la vida, beneficio de un proceso de cambio pedagógico (Macanchí, Bélgica, y Campoverde, 2020).

Todas las situaciones descritas, despertaron el interés de los responsables del estudio por comprender la relación intrínseca que existe entre una zona geográfica y las plantas que definen los conocimientos de la familia huertera quienes están dispuestas a brindar a las instituciones cercanas a su comunidad sus vivencias de siembra de diferentes rubros.

En tal sentido, surgen las siguientes interrogantes, a las que se dará respuesta en el desarrollo de la presente investigación: ¿Cómo valora el trabajo del grupo de Acción Campesina, considerando la experiencia como huertero? ¿De la experiencia vivida con Acción Campesina, como construirías el concepto de familia huertera? ¿Cómo son las condiciones ambientales en el sector dónde vives? y ¿Estás de acuerdo con compartir tus experiencias como huertero en la institución educativa más cercana a tu comunidad? ¿Qué estaría dispuesto a compartir? A estas cuatro interrogantes se suministrará respuesta durante el progreso de la presente investigación y la contrastación será presentada en gráficos donde se realza las dimensiones que se trabajaron.

Sobre la base del objeto de estudio descrito, surge el propósito de valorar la integración de saberes, haceres, emprenderes, en la comprensión de la realidad social de familias huerteras, en relación de fortalecer la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red en proyección ecológica de desarrollo sostenible de la glocalidad; a partir de las verbalizaciones de huerteros, con el interés esencial de ilustrar, con la participación ciudadana reflexiva, desde la racionalidad práctica – teórica – práctica, en un compartir de conocimientos de talleres, charlas, videos, infografías y la consulta de la página climatológica de las zonas geográficas donde habitan, sujeto a las necesidades de sostenibilidad del núcleo familiar. Por lo que se deduce que se amplía el rango de formación del individuo adecuado a la región donde se desenvuelve.

METODOLOGÍA

En este espacio metodológico, la investigación se apropia de un enfoque cualitativo-documental, hermenéutico-constructivista, cuyo plano ontológico no excluye la existencia de un mundo objetivo, donde se estudia la realidad de los grupos sociales, así como las múltiples realidades o perspectivas con las que el hombre percibe e interpreta los hechos sociales. Se basa en una investigación documental autónoma apoyada en las ideas de Finol y Nava (1996), quienes indican que “...se caracteriza por ser un proceso de búsqueda, selección, lectura, registro, organización, descripción, análisis e interpretación de información extraídos de fuentes documentales” (p. 45).

A su vez es descriptivo, interpretativo ya que el interés es comprender a la familia huertera, a través de una construcción del conocimiento, valorativa de las condiciones ambientales donde viven y participativa. Es decir, se precisa la relación familia-huerto, con la finalidad de explicar la interacción y el papel de los valores, donde la hermenéutica juega un papel importante en comprender los significados de las verbalizaciones expresadas, percepciones, intenciones y acciones, al descubrir e interpretar la realidad impresa de la unidad de análisis de fuentes electrónica de seis estados a través de e-mail y grupos whatsapp (audio y mensajería), de diferentes municipios de Venezuela.

En palabras de Símon, Rodríguez y Dávila (2021a), se expresa

“...la construcción del conocimiento desde los documentos, es una forma de velar por la tradición del pensamiento original y desde esa perspectiva, traerlo al presente con una lectura hermenéutica que favorezca la discusión al hacer nuevos aportes al desarrollo educativo, científico y tecnológico, siempre orientada a lo cognitivo (teórico-práctico) (p.403).

Es importante destacar que el enfoque cualitativo estudia también la calidad de las actividades en una determinada situación problema (Ortiz, 2012), por lo que se deduce que se busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla en el contexto vivencial. El interés es más de carácter descriptivo, interpretativo y comprensivo, a través de la hermenéutica. Desde una actitud constructivista–investigativa, se registra que el huertero conoce su propia realidad, basado en su experiencia vivida, las relaciones con el entorno social y lo que aporta el ambiente; de forma que lo interpreta en función del mismo acto de conocimiento (Símon, Rodríguez y Dávila, 2021a).

Por ello, el fin último de este artículo investigativo, su ontología, consiste en fortalecer un aporte pedagógico social en al ámbito del estudio de familias huerteras en Venezuela, a fin de proyectar ese conocimiento en la educación de aula, como organización simple y complejo en diversas actividades práctica-teórico-práctica llevadas a cabo por Acción Campesina.

Esta metodología propuesta, se visualiza como una variedad creativa, visión propia interactiva de seguir grupos de comunidades que aportan información, donde se visualiza a diario, infografías, manuales, imágenes que evidencian las cosechas de diferentes rubros, el llamado a talleres de formación, videos, frases motivadoras, halagadoras del progreso del huerto o emoticones, entre otros.

A su vez, hace referencia al empleo de herramientas tecnológicas que revolucionan la integración de la comunidad, en una oleada de cambios particulares de cada grupo familiar, destacándose actividades diarias en el manejo de huertos. Se deduce, por lo tanto, que los cambios metodológicos deben ser reconocidos de manera natural para no perder la ventaja de cooperar con estudios que emergen en pandemia, los cuales son meramente productivos en el nivel agroalimentario en una tendencia sin dificultad de responder encuestas de manera inmediata, actualizadas a través de grupos whatsapp. Estos se aplican como método disponible para abonar el terreno de la comprensión de los informantes clave que atienden

el llamado y se comunican para compartir información y el registro de datos toma corto tiempo.

En la metódica de análisis de las verbalizaciones, se utilizó el método de la comparación constante o teoría fundamentada o "Grounded Theory" (Strauss y Corbin, 2002), en el cual a partir de la información se descubren teorías, conceptos, como un recurso que una vez dadas las interrogaciones acerca de un fenómeno cualquiera rastrean, mediante comparaciones permanentes, las uniformidades y las diversidades en los distintos casos u oportunidades en que el fenómeno estudiado ocurre.

La teoría fundamentada es una teoría generada de manera inductiva desde los fenómenos que pretende comprender, busca descubrir la teoría que está implícita en la realidad estudiada, como lo señalan Glasser y Strauss (1967) "Uuo comienza con un área de estudio y permite emerger lo que es relevante para esa área" (p.21).

En el cuadro 1, se muestra la identificación de cada informante, a través del Método Comparativo Continuo (MCC), la selección a través del Muestreo Teórico (MT) para llegar a la saturación teórica, planteado por Pandit (1995) en cuanto a conceptos, descripciones, categorizaciones, estructuraciones "... después de las interrogantes se ha de seleccionar el primer caso...". Glasser y Strauss (1967).

El proceso de recolección de datos para generar teoría es aquel donde "el analista recolecta, codifica y analiza sus datos y, decide cuál es el que debe seguir recolectando, en la medida en que se va desarrollando la investigación y va emergiendo la teoría" (p.45).

Cuadro 1
Código alfa numérico de identificación de los versionante clave

1-2	3-4-5	6-7	8-9	10
IDENTIFICACIÓN	MUNICIPIO	ESTADO	INICIALES NOMBRE Y APELLIDO	SEXO

En el cuadro 2, se presenta la codificación a cada informante. El criterio de organización estuvo referido a aquellos que participaron respondiendo las cuatro preguntas de la encuesta en diferentes grupos whatsapp de diferentes municipios de seis estados (Aragua, Cojedes, Mérida, Miranda, Guárico y Sucre) de Venezuela. El requerimiento permitió la conformación de treinta y ocho (38) informantes (codificación selectiva).

Cuadro 2

Código alfa numérico de identificación de los treinta y ocho (38) informantes clave

CODIGO	CODIGO	CODIGO	CODIGO
H1MBIEAJMM	H2MBIEARJM	H3MBIEALMF	H4MSMEMVGF
H5MSMEMMLF	H6MBIEAHCF	H7MSMEMVCHF	H8MGBECCCF
H9MGBECZPF	H10MGBECVRF	H11MGBECYCF	H12MGBECFSM
H13MGBECYMF	H14MBIEAMBF	H15MCEGLZF	H16MCEGMSF
H17MBESYMF	H18MMCEGRMM	H19MCEGMFF	H20MBESACF
H21MBESLMM	H22MBESMDF	H23MBESSMF	H24MBESVMM
H25MBESIVF	H26MBESMMF	H27MBESLTF	H28MPERMALM
H29MPEMEAF	H30MPEMFVM	H31MPEMEFG	H32MPEMMAF
H33MPEMRGM	H34MZEGANON	H35MZEGANON	H36MZEGANON
H37MZEGANON	H38MZEGANON		

Luego se logró la saturación con tres informantes por estado (seis estados). En efecto, la muestra teórica quedó constituida por dieciocho (18) informantes, los cuales respondieron a las características descritas. Sin obviar el aporte de los otros participantes, reflejan la soltura de las dimensiones.

DESARROLLO

En este espacio, se presenta las verbalizaciones de los informantes en este caso fueron treinta y ocho (38), de los cuales es interesante realzar los mecanismos que emergieron de las dimensiones de la encuesta enviada por mensajería de whatsapp, tal como se detalla en el siguiente gráfico.

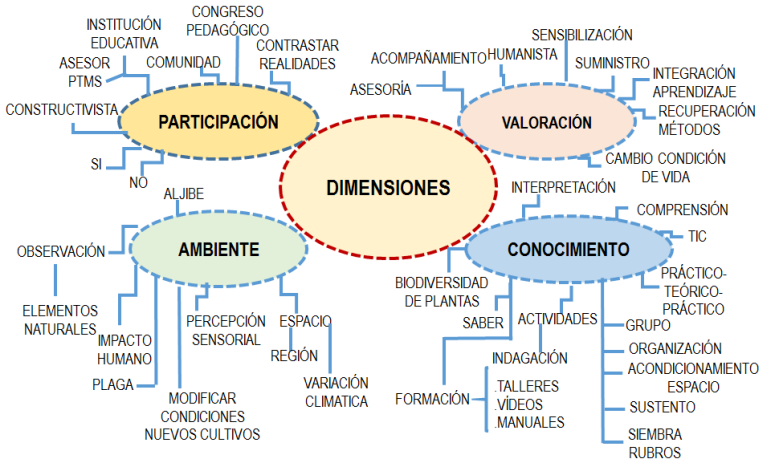


Gráfico 1. Dimensiones de la encuesta

El gráfico 1 puntualiza las dimensiones y las categorías que germinaron dando respuesta a la primera interrogante ¿Cómo valora el trabajo del grupo de Acción Campesina (AC), considerando la experiencia como huertero? Hace referencia a las bondades del programa el cual brinda acompañamiento humanitario, asesoría técnica y suministro de fertilizantes (control biológico hongo *Beauveria*), semillas y herramientas, sensibilizan conscientemente a los participantes para un cambio en su condición de vida, además realizan una integración de saberes para que fluya el aprendizaje con manuales de siembra (huerto ecológico, huerto familiar intensivo y de compostaje, guía práctica de plantas) uso de páginas web, pdf, infografías, videos en recuperación de métodos de siembra.

La dimensión conocimiento, da respuesta a la segunda interrogante ¿De la experiencia vivida con Acción Campesina, como construirías el concepto de familia huertera? Los huerteros llegaron a varias construcciones que coinciden entre los informantes clave: (a) Una familia huertera es aquella que junto con todos sus miembros trabaja la tierra para producir su propio alimento, obteniendo como valor agregado el beneficio

de una mejor salud producto de una alimentación balanceada (b) Es la unión, es el trabajo en equipo, es la organización, es la armonía, es saludable, es aprendizaje, es el conocimiento transmitido por cada miembro que conforma ese grupo de personas que podemos llamarnos familia (c) Somos un grupo de personas que dentro de un núcleo familiar, comunal, trabajamos en las siembras de cultivos naturales para beneficio de todos y (d) Somos un grupo de ciudadanos, que trabajamos, caminamos y avanzamos hacia el mismo fin. Producir, cosechar y seguir creciendo.

Por otro lado, la dimensión conocimiento se evidencia en la programación de Acción Campesina en el año 2021 durante la pandemia del COVID-19. Se propone el desarrollo de: foros, diálogos y talleres, entre los que se encuentran: Sana, Solidaria, Sustentable... y Vegetariana; Lombricultura y su beneficio en el huerto, Elaboración de compost; promoción de cultura semillera de maíz, Cultivo libre de agroquímicos; Mini huertos; Acidez del suelo, Enmiendas y productividad, Todas las manos a la siembra; Ordenamiento territorial, vigencia, uso y aplicaciones, Extractos de plantas en el control de hongos bacterias, Nematodos fito patógenos, Alternativas de elaboración y uso de bioinsumos en la producción de hortalizas, Cereales y leguminosas en transición agroecológico, Regálame una gota de conciencia, Métodos de recolecta y preservación de agentes de control biológico, Multiplicación de semillas y Manejo agronómico del cultivo de Maracuyá, entre otros.

La dimensión ambiente, le da respuesta a tercera interrogante ¿Cómo son las condiciones ambientales en el sector dónde vives? Los informantes realizan observaciones perceptibles de los elementos naturales que inciden en la producción de los diversos rubros. También han logrado acondicionar los espacios y sembrar cultivos que anteriormente no se cosechaban. El impacto humano en contaminación perjudica algunas zonas de diversos estados convirtiendo el suelo en no apto para la producción. Estos estados registran variaciones climáticas diferentes. En periodo de lluvia estas contribuyen al éxito de la siembra ya que muy pocos huerteros en sus espacios cuentan con disponibilidad de agua o una fuente de agua como un aljibe natural.

La última dimensión, referida a la participación, le da respuesta a la cuarta interrogante ¿Estás de acuerdo en compartir tus experiencias como huertero en la institución educativa más cercana de tu comunidad? ¿Qué estarías dispuesto a compartir? Se observa el deseo de los huerteros de contar sus experiencias en actividades educativas para que jóvenes entusiasmados puedan, en primer orden, recorrer también un camino de formación a través de talleres, charlas y participación en congresos pedagógicos y, por otro lado, logren hacer un contraste de realidades humanas, lo que engloba el manejo del conocimiento ecológico e interpretación ambiental, como una forma de transformar el saber mediante la construcción de secuencias que permitan una autonomía al momento de estudiar. Se utilizará como técnica de mediación los recorridos que se pueden realizar para organizar de forma guiada la percepción de los espacios, creando así una red de información de Acción Campesina y naturaleza para que lleven a la discusión datos obtenidos y observados por los señores huerteros.

Familia huertera forja su identidad

Es importante realzar, la importancia para los huerteros de una agricultura sana, pues ecosistemas en suelos sanos producen cosechas sanas y esto contribuye a fomentar una práctica saludable. Manipular restos de materia vegetal de forma reciclable impulsa el desarrollo de técnicas en el uso de microorganismos en desintegración de materia orgánica (lombricultura), y de compostaje vegetal. En estos casos, el lenguaje cotidiano y científico se mezcla en las personas, interaccionando en una comunidad que vive con su naturaleza, el propósito de aumentar el bienestar común familiar, estableciendo una consciencia ecológica en la dinámica ambiental sin recurrir a la intervención de pesticidas y fertilizantes.

En concordancia, con las ideas hasta ahora planteadas, Leff (2009) expresa que "...los seres humanos viven en una sociedad racional y

ecológicamente orientada, incorporando la creatividad de la naturaleza. Todas las formas de vida generan una actividad en la cual alteran conscientemente el ambiente, haciéndolo racional y ecológico. (p.47).

De hecho, la ecología social establece una base para una concepción significativa de la humanidad y sobre el lugar de la sociedad, por lo que se deduce que la conducta humana (en este caso de los huerteros) orienta acciones individuales en evolución progresiva y social para una actuación de sostenibilidad. Para esto parten de potencialidades de racionalidad de pensamiento, con intereses humanos unificados para tener suministro en su despensa proveniente del huerto, guiado por valores ecológicos y de solidaridad hacia la sostenibilidad.

De manera que la sociedad debe reorganizarse internalizando las condiciones ecológicas para pensar la racionalidad de un cambio socio-comunitario para compartir experiencias en instituciones educativas a fin de proveer conocimientos de sus vivencias sencillas y complejas en una alianza estratégica con el aula abierta. De esta forma se promoverá el logro del incentivo de cultura en práctica sostenible, una pluralidad de acciones en formación de generaciones futuras para la integralidad de una ciudadanía global homologada en ideas para la construcción de su propia identidad.

Cada huertero enriquece sus conocimientos y reestructura el saber en diferentes momentos dependiendo del manejo de información al relacionarse con el conocimiento cotidiano y científico que hace referencia a la literatura que ha manejado en el transitar la formación con Acción Campesina. Ese proceso ha permitido registrar, a través de las preguntas, coincidencias entre las opiniones de los informantes clave, por lo tanto, el huertero va alcanzando el dominio cognitivo involucrándose en el proceso de aprendizaje, lo asimila y lo coloca en práctica en las actividades diarias de su huerto, tal como puede observarse en el gráfico siguiente.



Gráfico 2. Construyendo la identidad

El gráfico 2 muestra como la pandemia del COVID-19 obligó a las familias a comunicarse a través de equipos digitalizados, en globalidad, en un devenir de complejidad educativa que debió transformar la educación presencial en una educación a distancia, recayendo la mayor responsabilidad del proceso educativo en el núcleo familiar. El programa dio sentido a mantener al núcleo familiar activo (abuelos, padres, algunos hijos o nietos en escolaridad primaria y secundaria) dentro de sus hogares, donde la cotidianidad era un compartir de tareas y una permanente interacción comunitaria y educativa.

Se comprendió que lo principal era contar con un espacio de terreno limpio 3x3 m o 5x5 m o contenedores donde se pudiera sembrar, lo más importante la disposición, voluntad y un accionar en labores de siembra con diferentes rubros de plantas, el cual depende de la condición

geográfica y climatológica de la zona. La finalidad fue contribuir a mantener parte de los alimentos diarios en la mesa, proporcionados a partir de una cosecha de corta duración.

Es importante destacar la intencionalidad de Acción Campesina, la cual está dirigida a educar a las familias desde la cotidianidad con permanente interacción a través de grupos por whatsapp y talleres. Estos se muestran con transparencia en los lugares idóneos, surgen de la realidad que se construye de forma que se revela una serie de capacidades en beneficios familiares, estrechando vínculos en la comunidad huertera. Se asume el comportamiento ciudadano como protectores ambientales, producto de los conocimientos desarrollados, del sentir, emprender, hacer y aprender.

Todo esto contribuyó al desarrollo de competencias sociales en florecimiento de talentos dentro del ambiente natural con percepción sensorial dispuesta de tal manera que se instaura el espacio abierto acondicionado para el huerto familiar, también la implementación de técnicas asertivas en seguridad alimentaria, con formación ecológica y el impulso de saberes en cuanto a la conservación del ambiente de manera individual y grupal. Se generan valores, aptitudes en la convivencia, unos con otros en responsabilidad, sin importar edades, por lo que resulta que la competencia es aplicable a cualquier aspecto de la vida.

Construcción de red social como espacio formativo

Este escenario, invita a construir una red social de información, a publicar y comunicar en las comunidades participantes que conforman grupos whatsapp y manejan otras TIC, como modelo de comunicación inmediato. Ellos, además de indagar o revisar documentos originales y compararlos con lo novedoso, interaccionan en tiempo real, propicio para establecer contextos disciplinares e interdisciplinares.

La temática de huerto familiar en el desarrollo de la realidad sostenible del sector, región, municipio, estado o país se evidencia en el gráfico 3. Se propicia un cambio oportuno de estilo de vida, al incentivar

una cultura práctica sostenible en espacios informales, con interacción académica estratégica como extensión de la educación (Chajin, 2019).



Gráfico 3. Redes sociales como espacio formativo

En el gráfico 3, se visualizan los enlaces de las diversas asociaciones de comunidades, las cuales disponen información de interés nacional e internacional del tema de huerto familiar en un amplio rango geográfico, con la finalidad de proporcionar herramientas para la indagación de actividades o consulta de zonas específicas.

Propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red en proyección ecológica de desarrollo sostenible de la globalidad

Se presenta la siguiente propuesta social, con una mirada progresista del curriculum por competencias de la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL), visto como espacio abierto, flexible, con criterios de equidad y calidad, a través del territorio en atención para el

fortalecimiento de comunidades con huertos familiares, al tiempo que aumenta labores indispensables en diversos cultivos y avanza la escolaridad de los niños, jóvenes y adultos. Esto posibilita la integración de conocimientos y argumentos entendibles de avance de la ciencia, comprendiendo a la vez que existen regiones de Venezuela donde la producción además de agraria puede ser forestal, animal y acuícola.

Al respecto, Fernández (2018) menciona que, "... el currículo se aprende haciendo currículo, es decir, practicando, teorizando y actuando constantemente la gestión integral del currículo de forma descentralizada para la toma de decisiones en perspectiva de sostenibilidad..." (p.1). Es decir, se conciben los niveles de interconexión abierta. El colectivo docente invita a penetrar en la trama de ciencias naturales en actuación interdisciplinaria con labores estratégicas en el aprender a aprender. Esto permite sembrar la inquietud en la construcción de la realidad ansiada en una reconstrucción ecológica sostenible y ubicar el contexto social-educativo-ambiental para proyectar el cambio dentro del actor principal que es el estudiante.

Por consiguiente, los actores sociales inspiran desde la forma de ver o situar las ciencias naturales en la introducción del contexto agrario en sectores rurales y urbanos, el uso de la tecnología y el manejo de equipos canaimitas, tabletas y teléfonos, impulsa a que los actores promuevan un desarrollo de gestión social en red, en búsqueda de calidad y la sostenibilidad de vida, lo que representa marcada intencionalidad de transformar la sociedad.

Continuando con el diálogo de realidades, la comprensión participativa del colectivo docente se enfoca en visualizar el proceso de aprendizaje y el de enseñanza, en el articulado vivencial del conocimiento originado desde la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red. Esta iniciativa internaliza la maleabilidad interdisciplinaria hacia el quehacer transdisciplinario apoyado en elementos viables transferibles en el núcleo familiar, desde la ejecución práctica – teórica de siembra que disminuye restricciones por la especificidad de utilizar los recursos naturales disponibles en la tierra, en el mantenimiento de un equilibrio básico ecológico.

En este orden, las acciones dirigidas a formar talento con pensamiento reflexivo, crítico, complejo, facilita cualidades, protegiendo a las generaciones futuras al pensar en componentes que no pongan en riesgo el soporte ecológico, ampliando las destrezas productivas en sostenibilidad de cultivo de cosecha en el tiempo, para cubrir las necesidades básicas de todo ser humano y satisfacer referentes económicos y relaciones equitativas en la comunidad.

En el acompañamiento realizado por el docente, este va modelando el pensamiento en apertura hacia la imaginación y creatividad del estudiante para el establecimiento de relaciones multidimensionales en respuesta a sus inquietudes educativas. Estas acciones se apoyan en el manejo de las TIC como herramienta que incorpora nuevos procesos: (a) manejo de información, en la gestión de conocimiento que induce nuevas formas de pensar de comprender e interactuar con lógica razonada en su vida cotidiana de manera de generar el conocimiento, alfabetización y dominio conceptual (b) posibilita el proceso de comunicación dinámica con otros actores, en procedimientos, reporte de evidencias a través de registro de notas, fotografías, dibujos, esquemas (c) conlleva afinar ciertos niveles de profundidad y (d) permite dar contenido y coherencia a la estrategias didácticas, a través de un papel activo del estudiante, fomentando la indagación en todo momento.

Esta perspectiva dialógica de acciones futuras en los diferentes actores sociales, los disponen de forma emprendedora y flexible para reorientar los elementos del curriculum dependiendo de las necesidades de la glocalidad, dando viabilidad a la construcción curricular de la propuesta pedagógica social de aprendizaje verde en red.

Desde la praxis en saberes, haceres, y emprenderes, ajustados a los avances científicos, el estudiante se motiva a lograr un aprendizaje activo, intelectual y no mantenerse pasivo en la integración interdisciplinaria. En consecuencia, las acciones conllevarán a la experiencia formativa en el huerto familiar e impulsarán la generación de hábitos de alimentación saludable y una agricultura sostenible en la comunidad.

Esta teoría sostenible refuerza la investigación y le da fortalezas para emprender el evento como espacio público en cualquier región venezolana sea rural o urbana. Este acontecimiento actual, es incorporado dentro de las iniciativas de la ONG Acción Campesina como proceso multidimensionado en progreso de nuevas tramas en el conocimiento al servicio de las comunidades y en beneficio de gestiones concretas en relación con el aprendizaje de la agricultura ecológica en el sector, región, municipio o estado.

Se hace oportuno, resaltar las iniciativas de producción familiar en los países latinoamericanos con reformas agrarias como, por ejemplo, en Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Perú y México. Acciones respaldadas por pequeños productores, participando en movimientos agroecológicos campesinos que vienen desarrollando un sistema de producción en alimentos sanos con una baja dependencia de insumos externos que tengan efectos dañinos al ecosistema (SEMANART, 2013), en el reconocimiento del papel fundamental de la economía familiar, campesina y comunitaria (ACFC, 2017).

Por otro lado, Bustamante, Matijasevic y Suarez, (2008), mencionan la importancia de integrar a la familia al señalar que involucrar "...a los hijos a estos procesos educativos resulta importante no sólo como fuente de aprendizaje y preparación para su vida laboral, sino también como elemento clave para motivarlos hacia el campo y generar en ellos mayor sentido de pertenencia (p.18).

Evidentemente, cada actor a través de la vivencia de siembra de forma hacendosa aprende a investigar en contexto interactivo real o a través de informaciones del grupo whatsapp con argumentos compartidos de aprendizaje en ciencias naturales. En estos casos es fundamental reforzar los conocimientos, procedimientos y actitudes que permean la transferibilidad hacia el núcleo familiar y permiten el progreso de forma continua con apoyo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). De modo que mejora el trabajo como operación dialógica valorizada, al fomentar capacidades cognitivas en los actores que participan generando conocimiento con significado a través de la

investigación formativa. Al respecto, Símon, Rodríguez y Dávila, (2021b) señalan que “...el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos, activos y complejos del conocimiento al aprendizaje debido que se aprende a cualquier edad y no hay espacio ni tiempo determinado para aprender, es una combinación creciente de acciones grupales de quienes aprenden...” (p.174). Es decir, a partir de la investigación o vivencia se produce un cambio de la práctica-teoría-práctica educativa, que permite asumir un modelo educativo dinámico-flexible-vivencial habilitando al individuo para la vida académica y personal.

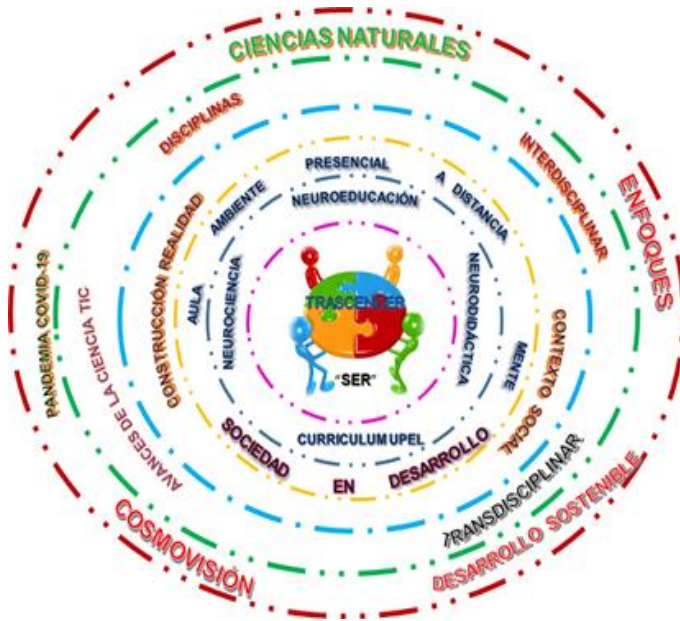


Gráfico 4. Interconexión de niveles de realidad

El gráfico 4 muestra la comunicación del aula - mente - sociedad - TIC- ciencia. Esta penta-dimensionalidad evidencia la mediación del docente al generar un diálogo ameno con los estudiantes. Inicia, a su vez, el proceso interactivo en el marco del escenario de la neurodidáctica, la

cual aporta estrategias adecuadas centradas en el nivel educativo con que labore (inicial, primaria, secundaria, técnica hasta universitaria) sin descuidar la calidad en la formación de sus habilidades personales, al mantener elementos primordiales de motivación, confianza, optimismo que impulsen la construcción del componente valorativo al forjarle actitudes para trascender.

En el centro del gráfico 4 se visualiza el trascender, es decir, el sensibilizar al estudiante a reconocerse a sí mismo, a descubrir sus capacidades, a centrarse en razonar, ser consciente de lo que hace, pasarse por el hecho formativo, el hecho de reconocer el valor de los otros actores con quien convive a diario y reconocer el talento propio para lograr un fin con plena consciencia.

El docente incorpora valores para fortalecer la conducta en los estudiantes en el proceso de una vivencia que se refleja en la investigación formativa (Símon, Rodríguez y Dávila, 2021b), por la mediación que ejecuta, lo guía en el aprendizaje y lo incita a ser curioso, indagar, observar (Fernández, 2021), empezar por interpretar y comprender el contexto que estudia, para el desarrollo del proceso intelectual que le causa asombro – duda por lo que la indagación lo ayuda a superar obstáculos.

De esta manera, poco a poco comienza a adquirir habilidades y destrezas cognitivas a medida que se activan sus estructuras cerebrales en especial la emoción (Mora, 2014, 2017), elemento básico para el aprendizaje. Se entiende que el proceso emocional y el cognitivo son inseparables; en consecuencia, las acciones humanas dan oportunidad para instalar la percepción sensorial, esa dimensionalidad de creatividad, innovación, demuestra en escena todas las habilidades y destrezas que lleva consigo.

Esto conlleva al estudiante, a proyectar un proceso representacional del conocimiento en apoyo al desarrollo de su capacidad intelectual (Simon 2012), al extraer los elementos de la naturaleza sin pretender hacer una visión evolucionada, sino transitoria en grado de profundidad

cuando avanza en la prosecución de grados; esa potencialidad propia de la neuroeducación, es con lo que cuenta. Razonado a través de sus emociones, él comprende como el intervenir en diversas áreas de conocimiento le trae riqueza y desarrollo del pensamiento creativo, inventivo, imaginativo (neurociencia). La formación de hábitos de trabajo para el perfeccionamiento de los saberes integrados, es producto de la mediación del docente.

Este diálogo de saberes obtenido en la formación se fortalece en el transitar cognitivo, procedimental y valorativo. En este orden, Símon, Rodríguez y Dávila, (2021a), mencionan que es propicio resaltar la neurodidáctica, como la

... utilidad de transferencia y aplicabilidad de lo aprendido, reconocer el talento del estudiante al brindarle espacio de crecimiento, sensaciones y emociones de logros, al interactuar en diferentes momentos con sus pares, teniendo todos en el cerebro la propiedad de aprender. De este modo, el aprendizaje se define como un proceso en el cual produce un cambio, a través de las neuroherramientas para la creación de experiencias nuevas que despiertan vibraciones energizadas en su dinámica cognitiva, acercándose a praxis educativas constructivas. (p.414).

Esta disposición de aprendizaje, emite funcionalidad y confianza al actor, con un cruce de información veraz en red actualizado, porque internaliza, entiende, comprende, compara con relación a la forma de siembra de un cultivo, particularizando observaciones desde lo sencillo a lo complejo en relaciones imbricadas naturales. Esta toma de conciencia permite comprender las diversas realidades geográficas y climatológicas de las diversas zonas del suelo venezolano. De esta manera, se acerca a la construcción de significados que trabajan con motivación, inquietud para alcanzar la promoción e innovación de metodologías propias adecuadas a

la localidad en espacios reducidos a patios o contenedores.

Es importante destacar que se registraron evidencias significativas en seis estados, del manejo conducido con esmero de la siembra en el huerto familiar. A partir de conversaciones se aportaron consejos saludables. Conservacionistas del medio ambiente, evidenciaron el progreso de los procesos cognitivos, metacognitivos, activos y complejos que se desarrollan a través del conocimiento situado que insta al propio actor a reconocer sus saberes didácticos emergentes en pro de la trascendencia generacional.

Estamos en presencia, de un recorrido sistémico en la aprehensión de competencias de diferentes dominios en la labor social como iniciativa en la recuperación de una cultura agrícola propia en conjunto de pensamientos ecologizados a partir de interacciones con la naturaleza. Este proceso se apoya en la teoría de desarrollo sostenible en balance con el ecosistema, es decir, cada actor es auto-eco-organizador en el orden de tareas a realizar con el fin de obtener un producto, a partir de una cosecha de calidad y lo más importante es que el impacto no dañe el ambiente.

En el modo, de ver la apreciación en conjunto se refleja la madurez cognitiva de los actores en el proceso práctico, la complejidad en la seguridad de obtener lo esperado, la transparencia de las informaciones emitidas en e-mail y grupos whatsapp evidenciados en imágenes compartidas por ellos.

Semillero de ideas problematizadoras en aula abierta

El semillero de ideas es una herramienta pedagógica para el accionar en diversas tareas que utiliza el docente. Requiere tiempo, concentración, calidad y eficacia en la labor a desempeñar durante el transitar de la práctica – teoría – práctica.

Cabe destacar, que esta correlación permite implementar habilidades cognitivas en el subsistema de educación primaria o secundaria. En consecuencia, se evidencia la necesidad de reestructurar la planificación

curricular en un diseño de aprendizaje con estrategias interactivas, que responda al logro del contenido en los estudiantes; una planificación pensada en el currículo, de aplicación flexible, enfoque integrador-humanístico, a través de un paradigma cognitivo-ecológico-contextual, a fin de formar competencias en el estudiante desde una perspectiva sencilla y compleja de ideas, con revisión permanente que permita considerar y reportar los avances de la ciencia a distintos contextos disciplinares, trasladando conocimientos hacia la resolución de problemas. Por ejemplo:

- En *educación inicial*, el niño participa al poner a germinar la semilla hasta la fase plantular; luego se le sugiere que la siembre en su casa para que detalle el desarrollo de la planta. A partir de primer grado se replica el proceso anteriormente descrito pero esta vez en la escuela, con plantas bimensuales para que observen, identifiquen los órganos de la planta y la comparen con otras, estas cosechas de las plantas son preparadas en el comedor de la escuela y consumidas por los propios estudiantes.
- En los *últimos años de primaria* generar un proyecto de aula integrando las áreas (a) *Biología*. Comenzaría el diálogo preguntando ¿Alguien puede describir la siembra? ¿Cuánto tiempo tardo en brotar? ¿Qué es lo primero que brota de la semilla y se considera plántula? ¿Observó a un visitante, hormiga, abeja o pegón en la flor? ¿Cuándo apareció el fruto? ¿La semilla que utilizó para la siembra es híbrida o transgénica? (b) *Matemática*. Comenzaría el diálogo preguntando: ¿Cuántas hojas salieron en 15 días? ¿Cuánto tardó para que apareciera la flor? ¿Cuánto mide la planta? Si dispusieron de un terreno para la siembra ¿cuaánto espacio necesita de terreno? ¿Cómo se calcula el área foliar? ¿Cuáles figuras geométricas se pueden utilizar para el cálculo de área foliar? Indique el número de frutos que cosechó. ¿Cuánto mide y cuánto pesa el fruto? Construya una gráfica ¿El fruto presenta igual medida de circunferencia durante el desarrollo? (c)

Sociales (geografía) Comenzaría el diálogo: ¿En qué regiones de Venezuela se siembra? ¿glocalidad? (d) *Lengua:* comenzaría el diálogo, conversando para luego escuchar la narrativa de lo interesante que resulta llevar a la mesa el producto terminado para su consumo, solicitar una receta casera. (e) *Inglés:* Comenzaría un diálogo solicitándoles la elaboración de un párrafo donde indiquen si el producto es exportable a países europeos y (f) Para culminar en la merienda, descubrir cuántas semillas tiene la fruta que consumen.

- En el *subsistema de secundaria*, intensificar el uso de las TIC, la estrategia a construir en relación con la siembra de diferentes plantas: (a) Indique en qué glocalidad de Venezuela se siembra tomate, pimentón, calabacín, berenjena, chayota, acelga, espinaca, maíz, rábano u otro rubro ¿Cuáles son los factores ambientales, en especial la disponibilidad de agua (b) Realice la búsqueda de la curva de crecimiento y con base en las instrucciones, precise las distintas fases de reproducción (germinación, plántula, desarrollo vegetativo y reproductivo) (c) Realice una colecta de datos de los rubros que consumen en el hogar y compare precios, registre en una carpeta o en su Tablet o Canaima, cuáles son hortalizas, tubérculos, frutales, entre otros. ¿Cuáles rubros son de origen transgénico? ¿Qué industrias venezolanas o extranjeras elaboran este tipo de producto? ¿Cuál es la intención medular de la siembra de productos transgénicos? ¿Qué productos comerciales se pueden elaborar a través de este rubro? y ¿Cuáles consumen en su núcleo familiar?

REFLEXIONES

-Es fundamental, enseñar al estudiante a el proceso de transferibilidad de conocimiento a otras disciplinas con el fin de estimular el tránsito que le permita dinamizar el saber aprendido, de manera que pueda vincularse con la interdisciplinariedad.

-Es pertinente que los docente y estudiantes clarifiquen las concepciones de aula - mente - sociedad - TIC - ciencia al construir

nuevos significados después de una valoración del contexto real donde convive, a manera de discutir en forma continua e ir a la profundización del conocimiento para plantear soluciones, lo que conllevaría a dirigir el acercamiento a la transdisciplinariedad de forma relevante para la comunidad social.

-Las nuevas exigencias educativas permitirán avanzar en la formación interdisciplinar en la institución, con ideas problematizadoras que se muestren atrayentes, dinámicas motivantes para captar la atención. Se pretende incentivar la comprensión y entendimiento del estudiantado de complejas relaciones, práctica-teoría-práctica resultado del huerto familiar, imbricadas en una realidad mundial con el apoyo de las TIC, a fin de movilizar una verdadera participación en grupos multidisciplinares accionarios comunitarios.

-Se requiere insistir en una alfabetización científica en todas las disciplinas para transferir conocimientos del aula a su hogar y promover la formación laboral para superar la carencia de conocimientos en la población juvenil y por supuesto trascender en ese “ser” en formación de valores. La dinámica de adquisición conceptual es lo que se espera en un primer momento en la medida que avanza en grados académicos.

REFERENCIAS

- ACFC, (2017). *Agricultura Campesina Familiar y Comunitaria. Lineamientos estratégicos de política pública*. Colombia. [Documento en línea]. <https://www.minagricultura.gov.co/Documents/lineamientos-acfc.pdf>.
- Bustamante, F., Matijasevic, M., y Suárez, M. (2008). *Metodologías de capacitación con productores rurales. Aspectos generales*. Solidaridad. Guatemala: WSP-Internacional, Oficina Regional para Latinoamérica. [Documento en línea]. www.utzcertified.org.

Chajin, M, (2019). *Análisis de las redes sociales académicas como emprendimiento pedagógico*. CUICIID 2019 Volumen I. [Documento en línea]. Disponible: <https://cuiciid2019.net/wp-content/uploads/2020/12/Libro-de-actas-2019-completo.pdf>.

Fernández, B, (2018). *Comprensión didáctica del currículo como espacio público*. Revista Perspectivas. 3 (1) [Documento en línea]. [dx.doi.org/10.22463/25909215.1424](https://doi.org/10.22463/25909215.1424)

Fernández, B. (2021). *La dimensión trascendente de la formación de investigadores*. Webinar internacional. 26/09/2021. <https://tinyurl.com/2jevnbyx>.

Finol de Navarro., y Nava, H. (1996). *Procesos y productos en la investigación documental*. Segunda Edición. Venezuela: EdiLUZ.

Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *Methodology Grounded Theory*. [Documento en línea]. catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documents/bad/boucher_f_d/capitulo3.pdf.

Leff, E. (2009). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Editores Siglo XXI. México.

Macanchí, M, Bélgica M, y Campoverde, M. (2020). *Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior*. *Universidad y Sociedad*. 12(1), 396-403. [Documento en línea]. Disponible: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>

Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. SA Madrid, España. Alianza Editorial.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España. Alianza Editorial. SA

Ortiz Cepeda, L. (2012). *Curso Investigación cualitativa*: UNAD. Documento en línea. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/215264040/Modulo-3-Creditos-Ic-12-1-1>.

Pandit, R. (1995). *La creación de la teoría. Una aplicación reciente el método de la teoría fundamentada*. Informe cualitativo, 2 (4) [Documento en línea]. http://www.nova.edu/ssss/ar/ar_2-4/pandit.html

SEMARNAT. Secretaría de medio ambiente y recursos naturales. (2013). *El huerto familiar biointensivo*. [Documento en línea]. <http://cecaedesu.semarnat.gob.mx>

Símon, M. (2012). *Dinámica cognitiva representacional de lo macro a microscópico: una aproximación teórica para el aprendizaje con significado*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela.

Símon, M., Rodríguez, M y Dávila, G (2021a). Aprender a aprender” y “aprender a hacer” a través de la neurodidáctica. *Revista educare versión electrónica*. 25 (1), (398-420). UPEL-IPB. Venezuela.

Símon, M., Rodríguez, M y Dávila, G (2021b). Investigación formativa en logro del aprendizaje significativo en experiencias de aula. *Revista de Investigación*, 103(45), (169-193).

Strauss, A. y Corbin J. (2002). Bases de la Investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Colombia.

EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN PARVULARIA FUNDAMENTADO EN EL PARADIGMA SOCIOCRTICO

Ana Mujica-Stach
Universidad de Los Lagos
ana.mujica@ulagos.cl

RESUMEN

La presente reflexión tuvo como objetivo develar las implicaciones pedagógicas del paradigma sociocrítico para la generación del pensamiento matemático en Educación Parvularia. La metodología usada es del tipo cualitativo, apoyada por el paradigma sociocrítico. Se analizaron investigaciones con la finalidad de describir e interpretar hallazgos que ayuden a diseñar un plan de acción dirigido a transformar las prácticas pedagógicas de las educadoras. Como resultados se evidenció que el desarrollo de competencias matemáticas puede lograrse a través del diseño de estrategias organizadas sistemáticamente en la transformación del eje didáctico para promover el pensamiento matemático en educación parvularia. Se concluye que las implicaciones pedagógicas del paradigma sociocrítico en la generación del pensamiento matemático son complementadas con las posturas de instituciones educativas que respondan a los requerimientos de una educación en un mundo cambiante, lo cual hace necesario instaurar un conjunto de creencias y valores enmarcados en la acción pentadimensional del ser.

Descriptor: Pensamiento matemático, educadoras de párvulos, paradigma sociocrítico

MATHEMATICAL THINKING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION BASED ON THE SOCIO-CRITICAL PARADIGM

ABSTRACT

The present reflection had the objective of unveiling the pedagogical implications of the socio-critical paradigm for the generation of mathematical thinking in early childhood education. The methodology used is qualitative, supported by the socio-critical paradigm. Research was analyzed with the purpose of describing and interpreting findings that help to design an action plan aimed at transforming the pedagogical practices of educators. The results showed that the development of mathematical competencies can be achieved through the design of systematically organized strategies in the transformation of the didactic axis to promote mathematical thinking in early childhood education. It is concluded that the pedagogical implications of the socio-critical paradigm in the generation of mathematical thinking are complemented with the postures of educational institutions that respond to the requirements of education in a changing world, which makes it necessary to establish a set of beliefs and values framed in the pentadimensional action of being.

Descriptor: Mathematical thinking, early childhood educators, socio-critical paradigma.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito representa una sinopsis de las reflexiones producto de las experiencias docentes y desde la premisa de desmontar paradigmas didácticos tradicionales en la administración curricular de Educación Parvularia en Chile. Se considera, que el abordaje de estrategias instruccionales para la enseñanza de las matemáticas se convierte en un tema que implica la reflexión sobre los diferentes comportamientos de la educadora de párvulo dentro de los ambientes de aprendizajes. Es por ello, que el presente estudio parte del objetivo referido a develar las implicaciones pedagógicas del paradigma sociocrítico en la generación del pensamiento matemático en Educación Parvularia. Se considera importante para el desarrollo de este estudio tomar en consideración el papel de la educadora de párvulos en el diseño de estrategias de enseñanza como mecanismo para la transformación y la emancipación en el ejercicio profesional didáctico.

Desde la perspectiva metodológica, se asumió una metodología cualitativa apoyada por el paradigma sociocrítico para, desde allí, ubicar investigaciones que tengan como soporte la teoría sociocrítica con la finalidad de describir e interpretar sus hallazgos para luego diseñar un plan de acción dirigido a transformar las prácticas pedagógicas de las educadoras que administran el currículo de Educación Parvularia en los jardines infantiles y escuelas.

Es importante destacar, que al desarrollar competencias docentes fundamentadas en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico en Educación Parvularia, se abren espacios de aprendizajes novedosos, ya que dicho pensamiento permite configurar en el niño un proceso de asimilación que definirá las características cognitivas y tendrá una trascendencia fundamental en los niveles superiores de aprendizaje.

La justificación en el ámbito educativo nace a partir de experiencias docentes dentro de la universidad, donde se ve con frecuencia el uso de metodologías de la enseñanza en la didáctica de la matemática centradas en darle a la niña y al niño una definición o una fórmula en la resolución de problemas apegada a patrones de imitación, ocasionando algunas

veces la limitación en el desarrollo de nuevas estrategias que cultiven la capacidad creadora de los mismos.

En función de lo anterior, se hace necesario contar con una educadora de párvulos consciente del papel que ocupa dentro de la construcción del pensamiento matemático de niños y niñas por cuanto representa el primer acercamiento a las experiencias de conteo, cifras y sistemas de numeración.

El abordaje de pensamiento matemático en la Educación Parvularia se considera importante ya que representa dentro del contexto educativo, una alternativa cargada de creatividad y herramientas para la reflexión sociocrítica, la cual ha de ayudar a la comprensión y manejo de variables de la realidad de la niña y el niño en procura de desarrollar las competencias básicas necesarias para la anticipación de los contenidos matemáticos en su prosecución académica. El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2018) establece que uso de ideas, símbolos gráficos y signos hacen comprensible el contexto en el que se desenvuelven la niña y el niño.

Es por ello, que el proponer la transformación del ejercicio profesional didáctico implica desarrollar en las educadoras de párvulos competencias para el diseño de estrategias instruccionales basadas en la sociocrítica para la promoción del conocimiento matemático en las niñas y niños en la Educación Parvularia. En consecuencia, a partir de la revisión de investigaciones que tengan como base la sociocrítica se brinda la oportunidad de ofrecer herramientas didácticas que servirán de soporte a la labor de la educadora para generar aprendizajes significativos, cónsonos con las necesidades y las demandas exigidas por la sociedad actual.

Dentro del ámbito científico, se considera relevante, por cuanto la matemática dentro del ambiente de aprendizaje tiene una doble función; la primera r como herramienta que permite plantear y resolver problemas y la segunda referida al logro de los niveles de socialización del

niño en su contexto cotidiano. Desde el ámbito de la didáctica, se considera importante ya que permite explorar estrategias instruccionales basadas en el enfoque crítico representando una alternativa frente a los sistemas tradicionales de enseñanza en la Educación Parvularia. Desde la perspectiva socioeducativa, le permitirá a la niña y al niño la adquisición de herramientas novedosas en contra de aprendizajes atomizados, memorísticos transformándose en aquellos que fomentan el desarrollo de la iniciativa, la creatividad, la capacidad para comunicarse con su entorno social.

En concordancia con lo expuesto, se considera que el objetivo que se persigue con el desarrollo de esta investigación está en función de develar las implicaciones pedagógicas del paradigma Sociocrítico en la generación del pensamiento matemático en Educación Parvularia, con el propósito de establecer actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática que contribuirán a la transformación del eje didáctico para la promoción del pensamiento matemático en Educación Parvularia.

DESARROLLO

Desde la mirada sociocrítica, se espera que el sistema educativo asuma la teoría dentro de la práctica pedagógica como elemento para la transformación y la emancipación, invitando a las educadoras de párvulos a una reflexión profunda desde y para la práctica docente. De allí, que el papel que debe jugar el profesional de la educación lo convierta en un intelectual transformador, tal como lo plantean Viveros y Sánchez (2018), al señalar que “en el modelo pedagógico socio crítico se suscribe la didáctica como la ciencia en la que se concreta la teoría pedagógica. La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular” (p.4).

Asumir esta concepción en la práctica pedagógica, implica considerar los factores asociados a los cambios necesarios, los cuales exigen una nueva forma de entender las características demostradas en el ejercicio profesional protagonista, por lo cual, se presenta el reto de adecuar logros del currículo, para abordar las características que demuestren un proceso netamente adherido al emerger de las realidades.

Por consiguiente, la educadora de párvulos dentro de su praxis debe reflexionar sobre su eje didáctico para diseñar estrategias de enseñanza alejándose de modelos pedagógicos tradicionales que le permitan la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, cargadas de imaginación, con la finalidad de lograr en los estudiantes aprendizajes significativos. De allí, se desprende la necesidad que la educadora centre su atención en la transformación académica como vía del desarrollo sociopolítico del país, dando cabida a sociedades modernas que han venido implementando sistemas educativos en aplicación de principios teóricos, de equidad sociocrítica, práctica pedagógica eficiente y didáctica profesoral, adecuadas para generar la calidad de la educación.

Bajo esta realidad, el eje didáctico debería alcanzar diferentes enfoques de acción académico curricular, donde la práctica pedagógica se conciba como una actividad académica donde la educadora, impregnada de creatividad, impulse el desarrollo del pensamiento desde la observación, memorización, definición, análisis, síntesis, comparación, clasificación, inferencia, seguir instrucciones, la toma de decisiones, resolución de problemas y la creatividad, entre otras.

En función de lo anterior las estrategias de enseñanza para la promoción del pensamiento matemático fundamentada en la sociocrítica se caracterizan por ser activas, dinámicas, aplicativas y motivadoras. De esta forma, la práctica pedagógica participativa en la transformación del eje didáctico profesoral desde el protagonismo crítico emancipado ha de ser ejecutado, según Bello (2018) a partir de los fundamentos teóricos siguientes, como postulados de acción:

(a) práctica pedagógica participativa, (b) práctica pedagógica de acción educativa, (c) reuniones y vinculación de formación constante, (d) corregir deficiencias en la práctica pedagógica, (e) vincular la práctica pedagógica con aspectos técnicos la interacción pedagógica en logro de perfil de competencias asertivas con un sentido que incluye la emancipación del aprendizaje, (f) practica pedagógica socio interactiva, (g) asociar la orientación con la norma institucional, (h) necesidad de orientación hacia el entorno, situaciones de acciones en visión dialéctica de la realidad e (i) la utilidad crítica de la ideología (p.134).

De lo expresado surge la necesidad de abordar las estrategias instruccionales como mecanismo que garantizan en el estudiante, el logro de la creatividad como elemento que podría sustentar el desarrollo integral, fundamentado en una educación de calidad que se caracterice por el desarrollo de competencias en estudiantes del sistema de Educación Parvularia, tal cual lo establece el Mineduc (2018) en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

En relación con lo anterior, Chile está en un proceso de reflexión donde las autoridades asumen el compromiso social y cultural con el propósito de lograr la comprensión hacia la necesidad de generar políticas que favorezcan la educación de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite el territorio nacional, garantizándoles una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promoviendo oportunidades educativas a lo largo de la vida. Se comprende, además, que una educación de calidad es un derecho fundamental para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con las mejoras sociales, tanto a nivel territorial como global (Mujica, Feo y Bello. 2020, p.178).

Desde esta perspectiva, se enfatiza en los criterios que deben tomar en consideración las educadoras de Educación Parvularia para el diseño

de estrategias instruccionales que permitan establecer los fundamentos para el estudio de las matemáticas. En función de lo anterior, el Mineduc (2001, 2018) fundamenta los siguientes principios: (a) Flexibilidad curricular, la cual permite que las propias comunidades educativas propongan sus Proyectos Educativos. (b) Equidad en las oportunidades e igualdad de logros; Proporcionar a cada niña y niño una atención educativa diferenciada a sus necesidades, características individuales y al contexto familiar, social y cultural. (c) Educación Inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas; incorpora esta diversidad como un criterio central a considerar en la calidad de la educación y reconoce sus características y particularidades.

De lo anterior, se refleja la necesidad de que la educadora de párvulos implemente asertivamente estrategias que conlleven al descubrimiento, la exploración y la mediación intencionada con la finalidad de que se apropien de las estructuras del entorno con respecto a la organización espacial del individuo, ya que lo implementará en su día a día.

De acuerdo con lo expuesto, se considera de suma importancia el diseño de estrategias instruccionales fundamentadas en lo socio crítico para promover el pensamiento matemático en el nivel de Educación Parvularia siendo este un requisito que favorece y potencia el descubrimiento, la exploración y la práctica continua de procedimientos, con los que se fomenta la relación y el entendimiento entre las personas a partir de acciones sistemáticas, ordenadas y encaminadas hacia un fin.

En este orden, es necesario que las educadoras de párvulos fomenten y desarrollen experiencias de aprendizaje basadas en lo sociocrítico. Por ello, trabajar bajo este paradigma en la educación, supone un reto que se debe afrontar haciendo de sus clases un ambiente diferente que logre resaltar las expresiones creativas y humanas, así como el desarrollo de las potencialidades creativas.

Se piensa que desde el paradigma sociocrítico es posible la transformación de la realidad didáctica presente en el imaginario de cada

educador, de allí que desde la creatividad es posible lograr que el niño y la niña puedan generar, desde su naturaleza, el pensamiento matemático, donde la integración de los nuevos conocimientos a los ya existentes es un proceso muy complejo que requiere de múltiples y variadas situaciones de aprendizaje, tiempo y oportunidades para que los niños y niñas pongan en juego ciertas acciones, comprar, establecer relaciones, transformar, analizar, entender los resultados, el proceso a seguir, ensayar una posible solución y justificar los resultados.

En consecuencia, la creatividad fundamentada en los principios de la sociocrítica, se podría concebir como un conjunto organizado de métodos y recursos para el proceso de enseñanza utilizados por el docente para despertar en el alumno el interés y la necesidad de aprender. Desde esta premisa, Grijalba, Mendoza y Haens (2020) sostienen que

el pensamiento sociocrítico puede formarse en espacios de aprendizaje no escolarizados tales como la familia y la comunidad, con las que niños y jóvenes tienen contacto desde sus primeros años y donde fundamentan sus concepciones sobre el mundo. También están los espacios escolarizados que por antonomasia son llamados a la construcción de habilidades necesarias para la vida. Aquí, aparece la figura del docente quien puede incidir de manera más directa en el proceso formativo del pensamiento Sociocrítico de los estudiantes. En correspondencia con esto, se ha considerado a la Educación Media como un nivel de enseñanza adecuado para potenciar la formación del pensamiento sociocrítico (p.3)

Es así, como para fomentar las estrategias creativas fundamentadas en el paradigma sociocrítico se requiere un cambio en las estrategias que utilizan las educadoras de párvulos a fin de propiciar en la niña y el niño la capacidad innovadora de producir ideas progresistas, que le permitan tener acceso a un aprendizaje significativo. Con respecto a las características de las estrategias creativas en matemática, Araya, Giaconi

y Martínez (2019) plantean que

los estudiantes pueden ofrecer ideas que son novedosas respecto de la matemática que han aprendido y de los problemas que han resuelto sostiene que los procesos mentales que inciden en la big-creativity y en la little-creativity son psicológicamente equivalentes, lo que distingue uno del otro es la interacción entre el resultado del proceso creativo y el contexto. Ciertamente, los estudiantes pueden experimentar procesos creativos en matemática aun cuando no lleguen a resultados que logren extender su campo: el hecho de que logren modificar y extender el campo de lo conocido por ellos mismos representa un proceso cognitivo altamente complejo y valioso (p.12).

Por ende, la sociocrítica debe contribuir a (a) Valorar la importancia de los procesos en el aprendizaje para la emancipación. (b) El alumno construye el aprendizaje con el apoyo del docente transformador de la realidad didáctica. (c) El rol básico del docente es el de diseñador de situaciones de aprendizaje, más que el de transmisor de información académica. (d) Promueve el aprendizaje a través de dos tipos de interacciones: (1) experiencia de aprendizajes mediados por el docente y, (2) exposición directa del estudiante al currículo. (e) El docente usa la imaginación creativa en la búsqueda de alternativas motivantes y afectivas para la estructuración y facilitación del contenido a fin de que se utilicen técnicas y estrategias que contribuyan a desarrollar habilidades mentales sobre la base de juegos, competencias y otras dependencias.

Desde este punto de vista, lo básico de las estrategias creativas como proceso que promueve el aprendizaje es que, a través de la interacción del niño con su ambiente y experiencia, es que le permita al educador elegir, coordinar y aplicar la estrategia que él considere que se adapta a los intereses y necesidades del educando, desarrollando en él habilidades o destrezas mentales considerando, como punto de partida, una secuencia de actividades planificadas dirigidas a alcanzar un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, puede señalarse que para organizar estrategias creativas que contribuyan a generar pensamiento matemático dentro de paradigma sociocritico se debe considerar al individuo como un ser con capacidad de adaptarse en forma permanente a los cambios y que su aprendizaje puede ser efectivo si se toman en cuenta sus necesidades específicas orientadas hacia un objetivo propuesto.

En este sentido, la enseñanza creativa supone un alto entendimiento por parte del personal directivo para aceptar el desempeño de un docente creativo. Por lo tanto, es indudable el valor y la utilidad que para la docente de Educación Parvularia representa el conocimiento de los principios descritos, pues su aplicación incide favorablemente en la interacción del docente con el niño, facilitando la participación activa de este último.

Son estas las circunstancias que permitieron abordar el pensamiento matemático en la Educación Parvularia, por cuanto puede representar una posibilidad didáctica, ya que al emplear los nombres de los números, permite socializar de manera efectiva una relación con el adulto, como también anticipar situaciones y recuperar hechos que acaban de suceder en su vida diaria y muy especialmente en el ambiente de aprendizaje.

RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

Los resultados y conclusiones derivados de investigaciones fundamentadas en el paradigma sociocrítico para el fomento del pensamiento matemático permitirán el desarrollo de elementos metodológicos para lograr en la niña y niño de Educación Parvularia, la adquisición de competencias en su área a fin de lograr diseñar actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico para la promoción del pensamiento matemático en Educación Parvularia.

Para el desarrollo de este estudio se consideró el trabajo desarrollado por Sancha y Broitman (2020) titulado *La transformación de conocimientos matemáticos en situaciones de escritura ligadas al proceso de institucionalización*. La intención investigativa parte de ofrecer las principales ideas de una investigación centrada en analizar el funcionamiento de algunas situaciones de escritura desarrolladas en clases de matemática con el propósito de explicitar, reorganizar y sistematizar conocimientos que circularon durante la resolución previa de problemas.

La investigación concluye que en las situaciones de escritura

los alumnos mostraron cierta tendencia al uso de formulaciones más generales y descontextualizadas que las utilizadas en las discusiones sobre los problemas. Si bien en diferentes oportunidades a lo largo de la secuencia, el uso de formulaciones con algún grado de generalidad fue promovido por la docente que proponía a los niños escribir ideas que les sirvieran para varias situaciones, consideramos que fue el propósito del escrito el que los convocó a producir numerosos enunciados que no remitían al contexto del problema (p.33)

Se infiere que, de acuerdo con los resultados, se trató de ajustar un texto en colaboración, que involucrara lo aprendido lo cual concibió una viable profundización en las deliberaciones y el establecimiento de algunos nuevos discernimientos o relaciones matemáticas que propiciaron avances en los conocimientos respecto de los que transitaban en la puesta en común de las dificultades.

Otro elemento importante para el sustento del presente ensayo está referido a que las opiniones que las niñas y niños incorporaron en la escritura colectiva poseen un menor nivel de intensidad que las que formularon en el momento del intercambio sobre los problemas. Se considera que este hallazgo permitiría inferir que las producciones escritas no siempre viabilizan el acceso a los conocimientos de los alumnos en forma completa involucrando el pensamiento matemático.

En este mismo estudio realizado por Sancha y Broitman (2020), también pudo observarse

la preocupación que mostraron los niños en algunos momentos por el modo de escribir. Si bien los textos que produjeron consistían en escrituras intermedias cuyo propósito era facilitar el propio estudio, los tenían a ellos mismos como destinatarios y solo serían publicados en el aula, los alumnos propusieron hacer pequeños ajustes en la escritura que les permitieron profundizar en la conceptualización. Por ejemplo, creemos que la tendencia a homogeneizar los verbos en su forma impersonal resultó un efecto de compartir el conocimiento y hacerlo público en la comunidad del aula (p.34).

A partir de este resultado, es posible asegurar que los conocimientos que los niños pusieron a prueba con la finalidad de hacer más preciso el texto que construían, contribuyeron a profundizar la comprensión del contenido involucrado y, de esta manera, desarrollar el pensamiento matemático.

En un segundo momento, se interpretaron los hallazgos de Bello (2018), titulado *Prácticas pedagógicas fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional* el cual presenta un cuerpo de aproximaciones teóricas que centran en el modelo la pertinencia de la participación inclusiva y protagónica, ello en función de la calidad pedagógica. Se concibe, además, el proceso emancipador crítico como la interacción integral del ser emancipado.

En el marco de los supuestos presentes, se plantea el uso de herramientas dialécticas que permitan la integración para el logro de acciones, desde objetivos en cooperación constante determinados por la naturaleza y el tipo de acción de transformación que subyace en la institucionalidad con respecto a la práctica pedagógica, se manifiestan

postulados en dos espacios: interacción en las necesidades y en relación a la calidad. En ambos marcos, los valores son en el espacio propio del valor axiológico educacional en el área pentadimensional del ser. Como referencia en las relaciones que se entablan y en el ámbito de las relaciones de responsabilidad se toman como valor de referencia, los postulados axiológicos planteados desde la participación protagónica emancipadora.

Presenta aportes de tipo experiencial personal, ya que se dio todo un desarrollo y proceso de la redefinición de las relaciones de la triada investigada. De allí, que los aportes parten desde el objetivo general y en la postura de que desde las instituciones educativas se debe responder a los requerimientos de una educación en un mundo cambiante que afecta la acción de procesos participativos escasamente protagónicos y que obliga a la instauración de un sistema de creencias de valores basados en la armonía del seno institucional en postura sociocrítica enmarcada en acción pentadimensional del ser. En consecuencia, desde dicho centro educativo se debe indagar y apoyar un proceso de investigación que pueda permitir llegar al conocimiento de elementos que interpreten las dificultades que ocasionan el desánimo, actuación escasamente motivante y determinar posibles alternativas que puedan servir como paliativos de solución.

Finalmente, se considera que la influencia del docente apegado a los principios de la sociocrítica en el aula escolar, puede generar la capacidad inventiva en ámbitos matemáticos, contribuyendo al mismo tiempo a la identificación del educador que, en conjunto, tiene la responsabilidad inmediata de lograr el desarrollo cognitivo del niño y la niña en el trabajo con las ideas matemáticas de la clase. En este orden, Araya et al (ob. cit) sostienen que es importante “la comunicación entre distintos actores del aula, la capacidad del maestro de retroalimentar las ideas o preguntas de estudiantes dando mayor responsabilidad al alumno sobre la construcción de ideas matemáticas” (p.12).

REFERENCIAS

- Araya, P, Giaconi, V y Martínez, M. (2019). Pensamiento matemático creativo en aulas de enseñanza primaria: entornos didácticos que posibilitan su desarrollo. *Calidad en la educación*, Número 50, pp. 319-356. Consejo Nacional de Educación.
- Bello, E. (2018). *Prácticas pedagógicas fundamentadas en la sociocrítica para el ejercicio profesional*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Grijalba, J., Mendoza, J., y Haens, A. (2020). La formación del pensamiento Sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, Volumen 12, Número, pp. 64-72. Universidad de Cienfuegos.
- Ministerio de Educación. (2001). *La educación parvularia en Chile*. División de Educación General Parvularia: Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Mineduc, Santiago de Chile.
- Mujica, A., Feo, R., y Bello, E. (2020). Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente inclusiva en Chile. *Educ@ción en Contexto*, Volumen 7, Número 13, pp. 174-201. Universidad Nacional Abierta.
- Sancha, I., y Broitman, C. (2020). La transformación de conocimientos matemáticos en situaciones de escritura ligadas al proceso de institucionalización. *Educación Matemática*, Volumen 3, Número 21, pp.11-37. Universidad de Guadalajara.
- Viveros, A., y Sánchez, A. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, Volumen 10, Número 5, pp. 424-433. Universidad de Cienfuegos.

ESPECIFICACIONES CURRICULARES Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

Rodolfo Montenegro Páez

*Universidad Pedagógica Experimental. Miranda
rodmonpa@gmail.com*

RESUMEN

El Docente por lo general se encuentra con la responsabilidad curricular de “Formación del estudiante, para que este egrese con cierto perfil y que además logre llevar a la práctica los conocimientos adquiridos”, lo cual se encuentra especificado en el currículo respectivo. Sin embargo el logro de tal propósito queda tácita o implícitamente solo en manos de las actividades definidas en el mismo currículo, ya que muchas veces el Docente no participa consciente e intencionalmente en el logro de tales propósitos, posiblemente por desconocimiento de las relaciones de estas especificaciones curriculares con algunos procesos, los cuales deben ser activados diariamente, como son los Procesos Cognoscitivos, así como con las Estrategias de Enseñanza específicas que activan los mismos. Adicionalmente, motivado a que, debido a los acelerados adelantos científicos y tecnológicos derivados de la sociedad de la información, pareciera que nos quedamos en la fase de producción de conocimiento sin lograr llegar a la fase de desarrollo y organización del mismo, en este trabajo se propone una forma de lograr el proceso de transferencia de los conocimientos a la práctica. Estas razones llevaron al objetivo de establecer las relaciones de algunas características especificadas en el currículo básico nacional como son la criticidad y creatividad con procesos cognoscitivos básicos como análisis, síntesis, comparación y clasificación; planteando además algunas Estrategias de Enseñanza aplicables para desarrollar esta relación. Además, se trata el tema de cómo lograr la transferencia de los aprendizajes a la práctica. Metodológicamente se planteó una investigación cuyo tipo está definido por un diseño documental, de nivel exploratorio y un propósito de investigación aplicada. Se aspira que esta línea de análisis pueda ser replicada a otras especificaciones curriculares y procesos cognoscitivos (Ej. Inferencia y Capacidad de abstracción). En conclusión, se establecieron relaciones entre dos especificaciones curriculares y cuatro procesos cognoscitivos.

Descriptores: Procesos Cognoscitivos, Creatividad, Criticidad.

SUMMARY

Teachers usually meet the training curricular student's responsibility for this Log Out with a profile and also achieved to implement the knowledge acquired, which is specified in the respective curriculum. However achieving this purpose is tacitly or implicitly solely in the hands of activities defined in the same curriculum, since often the teachers does not participate consciously and intentionally in achieving such purposes, possibly due to ignorance of the relations of these curricular specifications with some processes, which must be activated daily, such as cognitive processes, as well as specific teaching

strategies that activate them. Additionally, motivated to that due to the rapid scientific and technological advances derived from the information society, it seems that we were at the stage of knowledge production without reaching the stage of development and organization of the same. This paper present the way to achieve the transfer of knowledge into practice is proposed. These reasons let to the goal of establishing relations of some specified characteristics in the national core curriculum such as critically and creativity with basic cognitive processes such as analysis, synthesis, comparison and classification; raisin some teaching strategies applicable to develop this relationship. It seeks to address the issue of how to achieve the transfer of learning into practice. Methodologically an investigation whose type is defined by a documentary design, the exploratory and applied research purpose was raised. It is hoped that this line of analysis can be replicated to other curricular specifications and cognitive processes. In conclusion curricular specifications relationships between two and four cognitive processes were established.

Keywords: Curricular Specifications, Cognitive processes.

INTRODUCCION

A lo largo de la experiencia docente del investigador en los niveles de pregrado en Educación Técnica Industrial y la Maestría en Estrategias en Estrategias de Aprendizaje, ha sido una inquietud la observación de que el estudiante y el docente-estudiante de post grado parecieran no conocer las relaciones de sus actividades en el quehacer diario con las características del egresado final que se espera curricularmente. Es por ello, que este trabajo que se apoya en la concepción del cerebro triuno, establece y desarrolla las relaciones entre algunos procesos cognitivos básicos esenciales como clasificación y comparación con otros de nivel básicos-intermedio. como análisis y síntesis y de estos a su vez con especificaciones curriculares establecidas para los egresados, como son la creatividad y criticidad.

Se incluye la formulación de estrategias de enseñanza específicas que desarrollan estos procesos cognitivos que propenden al logro de los propósitos curriculares antes mencionados, incluyéndose la formulación de estrategias para lograr la transferencia de los conocimientos hasta la práctica. Se desea con ello que los Docentes reflexionen sobre la relación existente entre los procesos y las especificaciones a fin de incentivar su participación diaria y consciente en el logro de los objetivos curriculares.

En el texto se formula como objeto de este trabajo, basado en las referencias consultadas, sustentar la existencia de una relación directa de los procesos cognoscitivos de clasificación, comparación con los procesos de análisis y síntesis y de estos a su vez con las especificaciones curriculares para el egresado, relativas a ser crítico y creativo.

Por cuanto esta es una inquietud que ha nacido del quehacer docente diario, ha ido tomando forma paso a paso y su estado actual es incipiente; se planteó entonces una primera revisión de alguna literatura pertinente, a fin de establecer dialécticamente relaciones entre dos procesos cognitivos particulares con dos especificaciones curriculares específicas, adicionalmente se formularon estrategias aplicables en cada caso para trabajar cada proceso, considerando activamente la experiencia del autor en la producción de este conocimiento. Se aspira, además de reflexionar sobre el tema, crear la inquietud para el desarrollo de la relación entre otros procesos cognitivos con otras especificaciones curriculares.

Motivado a que la idea a investigar no se observó explícitamente en la documentación consultada, esto determinó que, en primera instancia se asumiera la investigación a nivel exploratorio. Así mismo, se revisó la literatura a nivel de textos detallados en las referencias, con las cuales el autor, dialécticamente, analizó y reflexionó derivando del mismo las relaciones y estrategias recomendadas para desarrollar cada vinculación, lógicamente, teniendo como trasfondo toda la inquietud que motivó la investigación, derivada de lo observado a lo largo de su experiencia profesional por más de treinta años de ejercicio de la docencia a nivel de pre y post grado en el IPMJM Siso Martínez.

Una investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre objetos poco estudiados, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos. (Arias, 2006).

Esto llevó a que la relación sujeto- objeto para el logro del objetivo del trabajo, fuese dialéctica a fin de incluir la subjetividad del sujeto como fuente de la producción del conocimiento.

En términos generales se mencionaron las relaciones encontradas y se recomendó la ampliación del estudio de este tema a otras especificaciones curriculares y/o procesos cognoscitivos.

MÉTODO

El estudio se planteó desde un principio de acuerdo a un nivel exploratorio. Motivado a que se deseaba definir, en primera instancia, la relación mencionada, se decidió que el diseño fuese documental, entendiendo por diseño la estrategia que asumió el autor para recabar los datos. Además, aunque se iban a definir relaciones causa-efecto, se adoptó el paradigma naturalista o cualitativo, porque una de las fuentes del conocimiento a generar lo constituye la experiencia y vivencia del autor.

La técnica aplicada fue el análisis de contenido, procediendo en primera instancia a procesar la literatura contenida en las referencias, aplicando una estrategia de elaboración, luego se redujo el material de esta estrategia de elaboración mediante una estrategia de organización, extrayendo las ideas esenciales. De esta manera, se ordenaron las relaciones y argumentaciones encontradas y agregaron las apreciaciones del autor, todo lo cual sirvió para elaborar el cuerpo de este artículo.

Si bien es cierto que las ideas básicas de las especificaciones curriculares estudiadas, así como las de los procesos cognitivos se encontraban desarrollados en la literatura seleccionada, pero con un objetivo diferente, los mismos fueron colocados por el autor en el contexto y objetivo de establecer relaciones entre cómo a partir de los procesos cognoscitivos y estrategias definidas se puede intervenir en el desarrollo consciente de los objetivos curriculares.

Según el Manual de Estilo de Publicaciones APA (2002) este artículo se clasifica como Informe de Estudios, por cuanto se presentan resultados de investigaciones originales y tiene por propósito dar a conocer resultados de análisis efectuados durante la investigación.

DESARROLLO

Se consideraron las especificaciones curriculares como características deseadas y/o exigidas por el currículo básico y establecieron los procesos cognoscitivos como los procesos específicos para el logro del resultado del proceso de aprendizaje o conocimiento. Además, se partió de un Modelo de Aprendizaje de lazo abierto, como el graficado a continuación, en el cual se aprecian tres grandes bloques; uno de entrada, uno de proceso y uno de salida.

ENTRADA----- PROCESO----- SALIDA----- Enseñanza y aprendizaje

Gráfico 1 Modelo de aprendizaje

Entonces se podrían definir diferentes niveles de entrada, de procesamiento y de salida:

Cuadro 1

Niveles de entrada, de proceso y de salida

NIVEL FISIOLÓGICO (Niveles de Entrada)	NIVEL PSICOLÓGICO (Niveles de Proceso)	NIVEL CONDUCTUAL (Niveles de Salida)
Sensación	Percepción-Procesamiento- Elaboración	Respuesta
Información	Procesos Cognoscitivos Estrategias	Conocimiento- Aprendizaje- Conducta
Ideas-Informaciones - Imágenes	Nivel de procesamiento: -Adquisición sensorio-perceptiva -Almacenamiento -Transferencia, transformación, creación	Inteligencia

Montenegro (2016)

De este modelo, se observa que según el nivel de complejidad de cada elemento de entrada (Enseñanza) se obtiene un nivel de complejidad en la salida, que se puede considerar el Aprendizaje, el cual depende del procesamiento que se le dé a la entrada.

Además, se deriva del mismo la posibilidad de intervención sobre el Aprendizaje (Salida), actuando sobre la entrada, variando los procesos (corrigiéndolos, reforzándolos y perfeccionándolos) entre tales procesos deseamos actuar sobre los cognoscitivos para obtener resultados diferentes de salida, los cuales, en este caso, estamos interesados que sean las características del perfil de egreso (objeto de este trabajo) considerándolos como respuesta o aprendizaje.

Según Sambrano y Steiner (2003) señalan sobre el Aprendizaje, que este es concebido como un proceso activo, asumen especial importancia procesos intracerebrales llamados *procesos cognoscitivos*, los cuales operan sobre estímulos de entrada extra cerebrales (información) permitiendo su procesamiento y adquisición ya que:

- Traducen un estímulo sensorial en una representación mental o conceptual.
- Transforman esa representación mental o conceptual en otra.
- Traducen esa representación mental o conceptual en una acción motora o conducta.

En este modelo, la inteligencia (salida) es concebida como un constructo relacionado con los procesos cognoscitivos (proceso) los cuales actúan sobre las ideas, informaciones, imágenes (entrada). Esta interacción puede ser efectiva o no, dependiendo de las estrategias que el individuo aplica para combinar esos procesos cognoscitivos. Este nivel de efectividad determina el nivel de inteligencia. Como se observa aparece un componente del proceso denominado estrategias, es decir, actuamos sobre los procesos cognoscitivos mediante estrategias de enseñanza.

Esta concepción de inteligencia, la cual se puede construir desde la acción pedagógica, contrasta afortunadamente con la concepción de inteligencia como constructo estático y fijo inherente a la persona.

Si asignamos una calidad de la educación sobre la base de la inteligencia alcanzado, podemos decir que se pretende entonces un modelo de educación que haga que tanto el docente como el aprendiz concienticen los procesos cognoscitivos que utiliza cuando enfrenta determinada tarea, así como las Estrategias que le dan mejor resultado, con el objeto de transferirlas y generalizarlas a otras situaciones o contextos similares.

Según se acaba de expresar, aparece otro componente, la conciencia, como elemento a considerar en el logro de los resultados esperados. Etimológicamente conciencia proviene del latín “concietae” que se deriva de cun (con) y scietiae (conocimiento) lo que se deriva a “con conocimiento” o “saber con”. Entonces en este trabajo se entenderá conciencia como “saber algo dándose cuenta que se sabe”

Desde esta perspectiva, para lograr esta conciencia en la enseñanza basada en procesos cognoscitivos, además de los contenidos, juega un papel importante la metacognición, referida esta a la conciencia del aprendiz sobre lo que ocurre en su mente cuando enfrenta una tarea, sobre los procesos cognoscitivos que se activan en su cerebro y las estrategias más eficientes para combinarlos y resolver satisfactoriamente la tarea. Por ello en este trabajo se propende estimular este nivel de conciencia como vía para mejorar los aprendizajes en los casos específicos del logro de las especificaciones curriculares.

Se estudiaron las características de cuatro procesos cognoscitivos de diferentes niveles de complejidad relacionados con el logro de dos objetivos curriculares previstos como perfil del egresado: creatividad y criticidad.

Según Velarde (2008) la “Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein” considera al organismo humano como un “sistema abierto” cuya estructura cognitiva puede ser modificada por el proceso de maduración y por un proceso de intervención por parte de un mediador, a través de experiencias inducidas por un docente, que es lo que se formula en este caso. Esta referencia le da basamento al modelo

propuesto al principio, en el cual se considerará al mediador como un ser humano que reduce el esfuerzo del aprendiz, imprimiendo tal significado al contenido, que despierta el deseo o interés por poner en funcionamiento todo el potencial de sus procesos cerebrales por adquirirlo. Para ello, el mediador debe aplicar estrategias para propiciar la modificación de la estructura cognitiva del aprendiz.

Considerando que los procesos cognoscitivos activan funciones residentes en diversas partes del cerebro y estando además suficientemente demostrada la influencia que ejercen los procesos afectivo-emocionales y los de supervivencia en el proceso de aprendizaje se consideró útil e interesante para el desarrollo de este trabajo, la aplicación de la concepción conocida como *cerebro triuno* para definir, según la parte del cerebro en la cual reside la especificación curricular que se desea estimular, las estrategias que propenden esta estimulación.

Según esta concepción el cerebro está formado por tres subsistemas químicamente diferentes: Cerebro Reptil: asiento de los aspectos instintivos (Supervivencia).

- Cerebro mamífero o límbico: asiento de lo afectivo-emocional.
- Cerebro humano o neocorteza: asiento del pensamiento (racional y creativo) *Área donde deseamos intervenir* y que se ha tomado como objeto de este trabajo. (Velásquez, Calle y Remolina, 2006).

A continuación, se hará un breve desarrollo de esta concepción resaltando cada caso aspecto relativo a la relación de las especificaciones curriculares abordadas con procesos cognoscitivos y estrategias manejables en cada nivel.

Cada uno de estos tres subsistemas es responsable del funcionamiento de actividades específicas del aprendizaje. Por ello, en las estrategias, se debe considerar que deben actuar sobre los tres subsistemas equilibradamente, para lograr un funcionamiento efectivo y armónico, lo cual es determinante para el logro del aprendizaje y por ende de las especificaciones curriculares.

Cuando las estrategias no los consideran equilibradamente, se pueden producir bloqueos o interferencias de alguna de las partes de esta concepción triuna, interfiriendo con el aprendizaje o con el logro de la especificación curricular. Esta condición de interferencia entre partes del cerebro se conoce con el nombre de *disonancia cognoscitiva* cuando el pensamiento, la emoción y la acción tienen direcciones diferentes; en otras palabras, cuando alguno de los subsistemas no está comprometido con la actividad planteada (Héller,1993).

A continuación, se hará una breve descripción de cada uno de estos tres subsistemas:

- Cerebro Reptil: es el más antiguo de los tres subsistemas, compuesto por un sistema neuronal que es asiento de programas básicos de instintos y supervivencia. Las conductas derivadas de este subsistema son difíciles de modificar, porque son inconscientes y automáticas. Las estrategias para modificar estas conductas deben involucrar *el razonamiento consciente* sobre las mismas (su existencia y consecuencias) para promover decisiones de cambio (Pej. Ante el impulso reptil de supervivencia de solo aprender para pasar, se propone reflexionar sobre la importancia de aprender con calidad, para el desempeño eficiente en la futura vida profesional). En este caso se desea resaltar la existencia de la condición de supervivencia como posible resistencia al aprendizaje y *el razonamiento consciente* como estrategia para la intervención docente.
- El Cerebro mamífero o límbico: esta parte del cerebro ejecuta programas relacionados con las emociones, afectos, miedos, motivaciones, entre otros, relativos a la supervivencia social. Tanto en el aprendizaje, como en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, usados para el logro de las especificaciones curriculares, existen reacciones que se producen por la acción de esta parte del cerebro, sin la participación del subsistema

neocorteza, las cuales son llamadas reacciones irracionales derivadas de las emociones (Ej. La tan usual recomendación de contar hasta diez antes de actuar en momentos de ira para dar chance a concientizar la presencia de esta). Se debe ser consciente de la existencia de las mismas y además aplicar estrategias para superar las posibles barreras al aprendizaje residentes en este subsistema, las cuales se basan en la motivación, mediante la creación de sentimientos de competencia, trascendencia y afinidad con la actividad.

- El cerebro humano o Neocorteza: desde el punto de vista evolutivo es el subsistema más estudiado recientemente. Se divide en dos hemisferios: hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Es el centro de la actividad intelectual, de los procesos cognoscitivos y en él residen las especificaciones curriculares que se desean estimular conscientemente, por tanto, se constituye en el centro de interés de este trabajo. Es la parte del cerebro a la que todo docente desea enriquecer. En consecuencia, para lograr eficiencia en este enriquecimiento, las estrategias, deben considerar previamente las exigencias emocionales límbicas y las reptiles de supervivencia de los estudiantes. Está conformado por dos mitades:

El hemisferio derecho: controla la parte izquierda del cuerpo y es asiento de: *la creatividad*, la intuición, las relaciones espaciales, el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones, entre otros.

El hemisferio izquierdo: controla la parte derecha de nuestro cuerpo y es asiento de: *el aspecto crítico*, el lenguaje, el razonamiento lógico y matemático, entre otros.

Como se puede derivar de estas últimas afirmaciones, el asiento de las acciones propuestas por este trabajo será el subsistema neocorteza y sus dos hemisferios cerebrales, donde residen los aspectos críticos y creativos del estudiante.

Sambrano y Steiner (ob. cit) plantean que para el logro del aprendizaje y por ende de las especificaciones curriculares, debe promoverse la enseñanza con todo el cerebro, la cual consiste en desarrollar equilibradamente las facultades residentes en ambos hemisferios cerebrales, considerando previamente y respetando las exigencias de acceso contenidas en los subsistemas límbico y reptil.

Específicamente para el logro del requerimiento curricular de un egresado con habilidades críticas y creativas, se relacionarán los procesos cognoscitivos que tienen efectos sobre el desarrollo de estas capacidades latentes para transformarlas en habilidades prácticas.

En lo primero que se hará énfasis, será en la necesidad de trabajar equilibradamente las facultades residentes en ambos hemisferios cerebrales, porque de lo contrario se obtendrán resultados discordantes con los objetivos planificados (Héller, ob. cit). Nuestro objetivo es el logro de un egresado crítico y a la vez creativo. Por cuanto según la citada autora

- Una persona crítica (analítica, organizada, objetiva, sistemática) la cual no haya desarrollado sus facultades creativas y holísticas se convierte en una persona inflexible, impositiva, cerrada a opiniones diferentes a la propia, que discute para ganar y no para encontrar la verdad o la razón, pendiente de cuestionar y evaluar antes que corregir, pendiente de juzgar antes que producir. Además, esta deficiencia de creatividad en la persona crítica se puede constituir en una “causa de la falta de transferencia y aplicación práctica del conocimiento adquirido”.
- Una persona creativa (imaginativa, espontánea, novedosa, original) quien no desarrolle sus facultades críticas se convierte en una persona “cuyas ideas no se transforman en productos concretos y acabados”. Al igual que el caso anterior esta es causa de deficiencia en la transferibilidad de los conocimientos teóricos a la práctica.

De los dos apartes anteriores, se llega a un valioso hallazgo en este trabajo, constituido por el hecho de que “con el desarrollo equilibrado de ambas partes del cerebro, además se trabaja en el logro de un importante objetivo de la enseñanza, como es la transferencia, es decir, la habilidad de trasladar los conocimientos teóricos a la práctica y plasmarlos en acciones que produzcan creaciones tangibles.

Seguidamente, se estudiaron las relaciones existentes entre los objetivos curriculares de criticidad y creatividad y procesos cognoscitivos de análisis y síntesis, respectivamente, con la finalidad de explicitar el uso del desarrollo consciente de los procesos cognoscitivos para el logro de las especificaciones curriculares.

Ahora bien, considerando que los procesos cognoscitivos de análisis y síntesis son de complejo tratamiento en etapas tempranas del proceso de aprendizaje, además se establecieron relaciones entre estos procesos cognoscitivos de mayor complejidad con procesos cognoscitivos de menor complejidad, como son comparación y clasificación, de tratamiento más sencillo en las primeras etapas de aprendizaje. En consecuencia, por una relación transitiva, quedará establecida una cadena que hará posible el trabajo sobre las facultades de creatividad y criticidad desde los inicios del proceso de aprendizaje.

Estudio del proceso cognoscitivo de analisis

Según Héller (ob. cit) los filósofos consideran este proceso como la base del pensamiento crítico, por ello se partirá del mismo como herramienta de desarrollo de este tipo de pensamiento. Analizar es describir las partes de un todo, sus atributos y relaciones coherentes. Por ello para analizar se debe centrar la atención en detalles, partir del todo e ir identificando los elementos componentes (propiedades, principios, funciones, ideas, entre otros). El proceso cognoscitivo de análisis, a su vez, tiene su base en un proceso cognoscitivo básico como es el proceso de observación.

Al estudiar el proceso de análisis, implícitamente se obtienen detalles estratégicos sobre cómo desarrollarlo, entonces, si nos preguntamos ¿Cómo realizar un proceso de análisis? Se podrán formular algunos pasos básicos:

1. Identificar el todo: ¿Qué voy a analizar?
2. Identificar el objetivo: ¿Para qué lo voy a analizar?
3. Identificar el tipo de análisis: ¿Cómo descompongo el todo?
 - Análisis estructural: ¿Cuáles son los componentes?
 - Análisis cualitativo: ¿Cuáles son sus características?
 - Análisis operacional: ¿Cómo funciona? ¿Qué hace? ¿Pasos del proceso?

El establecimiento del objetivo previo en cualquier actividad es por tanto una estrategia adecuada para el desarrollo de esta habilidad de análisis.

De forma solamente referencial, se indica que el proceso cognoscitivo de análisis es la base de otros procesos como: *conceptualización y definición*, los cuales fundamentan opiniones, juicios y evaluaciones, quienes a su vez fundamentan el pensamiento crítico. La conceptualización se constituye además en una estrategia de desarrollo del proceso cognoscitivo de análisis

A partir de ideas expresadas en el Diccionario Enciclopédico Color (2008) se hacen las siguientes precisiones sobre estas estrategias a fin de facilitar su aplicación:

Concepto: representación simbólica de una idea abstracta y general.
Contenido significativo de algo.

Definición: proposición que expone los caracteres de una cosa.

Relación entre los procesos cognoscitivos de comparación y análisis

Considerando que el proceso cognoscitivo de análisis representa cierta complejidad para ser tratado en etapas tempranas del proceso de aprendizaje, el mismo puede ser estimulado indirectamente en estas tempranas etapas mediante procesos más sencillos como es el de *comparacion* (Ríos, 2004).

Cuando un elemento o fenómeno es *comparado* con otro se establecen relaciones de semejanza y diferencia en función de su característica esencial, lo cual constituye la base del proceso cognoscitivo de análisis. En líneas generales, comparar es contraponer objetos o fenómenos en términos de semejanzas o diferencias en función de la misma variable o criterio de comparación y más allá de semejanzas o diferencias deben estar orientadas hacia aquellas características esenciales, es decir, aquellas características que hacen a los fenómenos u objetos comparados ser lo que son. Por ello, la comparación es una vía para la *conceptualizacion* antes definida como una representación simbólica de una idea abstracta, ya que estimula la asociación y relación de la nueva información con los conocimientos previos al respecto, evitando la percepción de los problemas como eventos aislados de la realidad del aprendiz y constituyéndose en la base del aprendizaje significativo.

Aquí se estableció la relación entre análisis y comparación, así como su relación con la conceptualización, como estrategia de desarrollo. A continuación, se plantearán otras estrategias de desarrollo de la habilidad analítica.

Estrategias para desarrollar habilidades analíticas

Nuestro primer objetivo es establecer la relación entre el proceso cognitivo y la especificación curricular. Pero no deseamos quedarnos allí;

por ello a continuación formularemos algunas estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo del proceso cognitivo de análisis:

- Identificar las partes de un todo. (Ej. Partes de un motor)
- Identificar las funciones y características de las partes de un todo (Ej. Función del carburador en un motor).
- Descubrir relaciones coherentes de las partes.
- Descubrir patrones de organización: jerárquica, causal, temporal, entre otras.
- En el área de ciencias sociales:
 - Identificar argumentos en documentos históricos.
 - Descubrir validez de una conclusión en relación a los supuestos iniciales.
- En el área de literatura:
 - Descubrir relaciones de armonía o conflicto entre personajes.
 - Identificar relaciones entre lector y autor.
 - En los textos los conectores son indicadores de relaciones entre las partes del texto, por ejemplo:
 - . En consecuencia (causal)
 - . Además
 - . Sin embargo
 - Analizar personajes en términos de:
 - Maneras de pensar y actuar.
 - Objetivos y acciones.
 - Características físicas y psicológicas.
 - Analizar películas:
 - Escenografía
 - Fotografía
 - Actuación
 - Mensaje
 - Análisis de textos narrativos en términos de:
 - Coherencia gramatical

- Armonía o discrepancia entre lenguaje y acción
- Relaciones entre lo que se dice y lo que se interpreta.
- Coevaluación y realimentación sobre sesiones.

Estudio del proceso cognoscitivo de síntesis

Según Ríos, (ob. cit) la *síntesis* es el proceso cognoscitivo mediante el cual se combinan diferentes elementos para formar un todo coherente, original o diferente. Se puede definir en dos posibles direcciones:

- Reconstrucción del todo original, según lo cual es el inverso del proceso de análisis.
- Reconstrucción de las partes en un todo diferente, según lo cual es la esencia de la *creatividad*.

La generación de ideas, en sí, estimula el pensamiento creativo, por ello, se **considera el proceso de síntesis como estimulante del pensamiento creativo**, ya sea por promover la formulación de nuevas relaciones como por formular las relaciones existentes. Por ello, en este trabajo se ha partido de este proceso como elemento, entre otros posibles, de estimulación del pensamiento creativo.

Considerando que el proceso de síntesis, en estas condiciones, exige un nivel de complejidad, se debe conocer además que el mismo puede ser estimulado mediante procesos cognoscitivos de menor complicación, aplicables, por tanto, en etapas más tempranas del aprendizaje. Tal es el caso del proceso cognoscitivo de *clasificación*.

Clasificar es **agrupar** elementos o fenómenos identificando características comunes. Por tanto, el acto de clasificación es un acto de síntesis o inclusión en un marco referencial común. Aunque los procesos cognoscitivos se combinan para estructurar procesos cognoscitivos más complejos y, aunque algunos procesos cognoscitivos actúan como prerequisites de otros, la relación no es unidireccional.

Relación entre los procesos cognoscitivos de clasificación y síntesis

Clasificar implica identificar características comunes a varios objetos o fenómenos. Una vez que el aprendiz identifica características comunes a varios objetos o fenómenos, ocurren procesos de abstracción y generalización que lo llevan a un proceso de síntesis, por ello se afirma que clasificar estimula el proceso de síntesis.

Estrategias que estimulan la habilidad de síntesis

Al igual que en el caso de análisis para la síntesis se formulan a continuación algunas estrategias de enseñanza generales que la desarrollan:

- Ensamblar un todo (Ej. Un rompecabezas, un motor.)
- Exponer el argumento de una película.
- Expresar una teoría mediante una fórmula.
- Ordenar versos desordenados para formar un poema coherente.
- Integrar oraciones o figuras desordenadas para formar un todo armónico.
- Colocar títulos a dibujos o textos.
- Redactar historias con palabras tomadas al azar.
- Elaborar caricaturas con elementos tomados de clase.

La estrategia instruccional que contemple cualquiera de estas estrategias de enseñanza debe incluir una actividad de cierre que implique la reflexión y concientización sobre los procesos cognoscitivos utilizados en cada caso, a fin de que la estrategia no quede como un simple juego divertido.

Los análisis, objeto de este trabajo, contienen relaciones entre especificaciones curriculares relativas al *perfil del egresado* y procesos cognoscitivos básicos. En este caso se han desarrollado las *especificaciones*

curriculares crítica y creativa que se exigen a egresados de diversos niveles educativos, estableciéndose relaciones con los procesos del pensamiento conocidos como procesos cognoscitivos, llegándose a mencionar ilustrativamente algunas estrategias de enseñanza que potencian el desarrollo de estos procesos y por ende coadyuvan el logro del perfil del egresado.

CONCLUSIONES

Como conclusión del desarrollo de este trabajo se observa de manera explícita la relación entre la característica de un egresado crítico, con el desarrollo de los procesos cognoscitivos de análisis y comparación. Así mismo, se observa la relación de la creatividad con el desarrollo de los procesos cognoscitivos de síntesis y clasificación.

La importancia del conocimiento de tales relaciones radica en la posibilidad del docente de trabajar consciente y deliberadamente, en cualquier momento de su labor diaria, en el desarrollo de las aptitudes innatas y genéticas conocidas como capacidades y transformarlas en habilidades prácticas como producto de su gestión específica. En este caso, se aspira facilitar la transformación de las capacidades críticas y creativas en habilidades de criticidad y creatividad.

Al facilitar la obtención de logros y objetivos con el conocimiento de estas relaciones, se reduce en los educadores algunas consecuencias psicológicas personales negativas, derivadas de la falta de logro de los objetivos educacionales. (Barroso, 1987). Entre los cuales se puede mencionar:

- Abulia (pérdida de los impulsos de voluntad)
- Poca dedicación al logro
- Baja autoestima.
- Conductas agresivas (intolerancia, maltrato, desacuerdo con normativas).

- Disonancia cognitiva (falta de congruencia entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace).

Resulta un aporte particularmente útil, el conocimiento de que el tan deseado objetivo de transferencia o el llevar a la práctica los conocimientos teóricos se logra desarrollando equilibrada e intencionalmente ambas partes del cerebro, lo cual se logra con una estimulación con estrategias equilibradas.

RECOMENDACIONES

Es deseo manifiesto del autor que el presente trabajo sirva como elemento de reflexión y motivación a otros investigadores a realizar análisis semejantes con otros objetivos curriculares y procesos cognitivos para que los mismos se constituyan en elementos orientadores de las actividades docentes diarias.

REFERENCIAS

Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Epísteme. Caracas

Barroso, M. (1987). *Autoestima, Ecología o Catástrofe*. Editorial Galac. Caracas, Venezuela.

Diccionario Enciclopédico Color (2008). Océano. España.

Héller, M. (1993). *El Arte de Enseñar con todo el cerebro*. Caracas. Edit. Biósfera.

Manual de Estilo de Publicaciones APA (2002)
<http://www.untumbes.edu.pe>.

Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. 4ª Edición. COGNITUS, C.A. Caracas.

- Sambrano, J. y Steiner, A. (2003). *Los Mapas Mentales*. 6ª Edición. Alfadil Ediciones. Caracas. Venezuela.
- Velarde, E. (2008). Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Revista Investigación Educativa*. Volumen 12 No 22, 203-221, julio-diciembre 2.008. ISSN 12285852.
- Velásquez, B. Calle, M. y Remolina de Cleves, N. (2006). Teorías Neurocientíficas del Aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimientos de los estudiantes universitarios.

IMPACTO DE LA CRISIS SOCIOECONÓMICA VENEZOLANA EN EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS

Marian Teppa Varela

Universidad Metropolitana. Venezuela.

mariantepa@gmail.com

Andreína Chiarelli Negrón

Universidad Metropolitana. Venezuela.

andreinachiarelli@gmail.com

Milagros Briceño Marcano

Universidad Metropolitana. Venezuela.

mbriceno@unimet.edu.ve

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo describir el impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años del C.E.I. Preescolar de la Universidad Metropolitana. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo de diseño experimental. La recolección de datos se realizó por medio un cuestionario dirigido a los responsables, una entrevista semiestructurada diseñada para los maestros, un cuestionario y un grupo focal destinado a los niños. Se obtuvo como resultado que la crisis venezolana era percibida por los niños, los cuales mostraron sensibilidad a las carencias de alimentos, de recursos, de salud y de recreación que padecían, aspecto que era evidente en sus comentarios, sus representaciones y sus aspiraciones. Por último, los resultados permitieron la elaboración de unas recomendaciones para la familia, la escuela y la comunidad, orientadas a abordar el impacto de la crisis en el bienestar infantil.

Descriptor: Crisis - Socioeconómico - Venezuela - Bienestar Infantil - Familia - Escuela - Comunidad.

THE EFFECT OF VENEZUELA'S SOCIO-ECONOMIC CRISIS ON THE WELLBEING OF 5 TO 6 YEAR OLD CHILDREN

ABSTRACT:

This investigation had as its goal to explore the effects of the socio-economic crisis Venezuela is facing on the wellbeing of children aged 5 and 6 years old of the Metropolitan University Preschool. The methodology applied was the qualitative focus of an experimental design. The data was collected using: a questionnaire for the children's caretakers, a semi-structured interview designed for the teachers, a questionnaire and a focus group for the children. The investigation shows that children are aware of the country's crisis, who showed sensitivity to the lack of food, resources and lack of proper medical and recreational facilities. Their sensitivity was evident through their comments, the way they represented themselves and their aspirations. Lastly, the results allowed the authors to create recommendations for the families, the

school and the community to help the children cope with the impact the crisis has had on them.

Descriptors: Crisis, Socio-economic, Venezuela, Child welfare, Family, School, Community.

INTRODUCCIÓN

El panorama venezolano actual se caracteriza por una crisis política, económica y humanitaria, en la cual destacan la ausencia de instituciones gubernamentales independientes, la represión violenta e inhumana en las calles, el encarcelamiento de ciudadanos por estar en contra de las ideologías de las autoridades, el juzgamiento de civiles en la justicia militar, la escasez de medicamentos, insumos médicos y comida, los altos índices de migración, las violaciones a los Derechos Humanos y el acoso y censura por parte de las autoridades a los defensores de estos derechos y a los medios de comunicación (Human Rights Watch, 2020).

Las crisis repercuten en el bienestar de las personas y vienen acompañadas de una emoción primaria: el miedo, emoción que conduce al individualismo, la exclusión, la fractura social, la ausencia de respuesta colectiva y, por ende, a la inacción total. En las crisis, la inseguridad predomina, por lo que resulta más importante garantizar el sustento y la vida propia, que aquellos del prójimo, derivando en una lucha de todos contra todos (Fouce, 2018).

Lo anterior sugiere que la crisis actual ha repercutido en la calidad de vida de todos los venezolanos, lo que incluye a la población infantil. El impacto de las crisis en la infancia es menos notorio, debido a la falta de capacidad que tiene este grupo de la población para hacerle frente, pero más significativo y duradero (González, Bello y Arias, 2012). Los menores son sensibles a las circunstancias del entorno, motivo por el cual, las carencias de alimentos, de servicios y de recursos repercuten en ellos con consecuencias irreversibles (González, 2014).

De este modo, las crisis interfieren considerablemente en el bienestar infantil, es decir, en todos aquellos elementos que son de vital interés y

con los que el niño debe de contar para vivir bien y desarrollarse de manera sana y adecuada en todas las dimensiones de su ser. Medir el bienestar infantil no es igual que medir el bienestar de la adultez, debido a que este primer sector poblacional tiene características únicas, por tanto, resulta esencial, tal como establece UNICEF (2012), incluirlos en el proceso de medición para así formular políticas apropiadas que den respuesta a las necesidades de la infancia.

Tomando en cuenta los aspectos expuestos, las autoras del presente estudio proponen describir el impacto que tiene la crisis actual venezolana en el bienestar infantil, según el punto de vista de los propios niños, de sus responsables y de sus maestros, para establecer recomendaciones que logren apaciguar dicho impacto y que conduzcan a futuras acciones a favor del bienestar de los niños.

OBJETIVOS

Una vez expuesto el problema de investigación, el objetivo general consistió en Describir el impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños y niñas de 5 a 6 años del C.E.I. Preescolar de la Universidad Metropolitana ubicado en el Estado Miranda, según la percepción de los mismos, de sus responsables y de sus maestros.

Para el alcance del presente estudio se han propuesto los siguientes objetivos específicos: i) Exponer las características del contexto venezolano y el impacto de la crisis en la infancia; ii) Analizar la percepción de los niños, de sus responsables y de sus maestros, con respecto al impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños; iii) Elaborar un conjunto de recomendaciones para la familia, escuela y comunidad para abordar el impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños.

METODOLOGÍA

La presente investigación se ubicó en el enfoque cualitativo, ya que busca definir y explorar, desde la visión de los participantes del estudio, es decir, de los niños, maestros y responsables, el impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar infantil.

En cuanto al tipo de diseño, la investigación es exploratoria, debido a que se orienta a la aproximación del fenómeno, en otras palabras, al conocimiento inicial del impacto que tiene la crisis socioeconómica en el bienestar de los niños.

A continuación, se especifican las variables dependientes e independientes del estudio, así como las dimensiones e indicadores asociados a cada una de estas. Dichos elementos han sido determinados partiendo del análisis realizado en el marco teórico, evidenciándose en el Cuadro 1 aquellos que son relevantes para el alcance de los objetivos del trabajo de investigación. Las variables independientes de este estudio son: las características personales de los sujetos y los contextos de desarrollo. La variable dependiente de este estudio es: el bienestar infantil.

Cuadro 1. Variables, dimensiones e indicadores

Variables	Dimensiones	Indicadores
Características personales	Datos personales	Nombre; Parentesco con el niño; Edad Género; Vivienda; Profesión; Nivel de instrucción
Contextos de desarrollo	Características del núcleo familiar	Integrantes del grupo familiar; Familia sana; Ingreso familiar total; Participación familiar en la vida escolar
	Colegio	Rendimiento escolar del niño; Relaciones interpersonales; Disposición del niño de asistir al colegio
	Comunidad	Nivel económico de la comunidad; Espacios de la comunidad; Disponibilidad de servicios básicos
	Contexto histórico venezolano	Situación venezolana; Emigración

Bienestar infantil	Alimentación y salud	Comidas diarias; Alimentación variada; Acceso a servicios médicos; Acceso a medicinas; Control médico regular; Frecuencia de malestares; Vacunas
	Bienestar del niño	Interacción con pares; Bienes propios; Empleo del tiempo libre; Emociones; Expectativas futuras; Situación de bienestar; Derechos del niño

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la población y muestra de la investigación, destaca un muestreo no probabilístico de la categoría intencional u opinática, ya que la selección fue determinada de forma intencional por las investigadoras. Expresado de otra manera, de la población definida se seleccionó un conjunto de individuos que cumplieran con los siguientes criterios:

- Niños, responsables y maestros de colegios del municipio Sucre del Estado Miranda, Venezuela.
- Niños escolarizados con edades comprendidas entre 5 y 6 años de edad.

Con los criterios pautados, con respecto a la población establecida, se trabajó con los niños de 5 a 6 años de edad, sus responsables y maestros, del C.E.I. Preescolar de la Universidad Metropolitana, el cual se encuentra ubicado dentro de las instalaciones de dicha Universidad, en la Urbanización Terrazas del Ávila del Municipio Sucre del Estado Miranda en Venezuela. En consiguiente, la muestra del estudio contó con un total de 38 sujetos: siete (7) niñas y once (11) niños, representando un total de dieciocho (18) infantes; una (1) maestra de aula y una (1) maestra auxiliar, representando un total de dos (2) maestras y, por último, dieciocho (18) responsables.

En el presente trabajo de investigación se emplearon los siguientes instrumentos: dos cuestionarios mixtos, una entrevista semiestructurada y un grupo focal, cada uno con un formato acorde a su destinatario: responsable, maestro o niño. Los instrumentos que permitieron la

recolección de datos se elaboraron sobre la base de las teorías, las definiciones y los conceptos abordados en el marco teórico del estudio. Estos se resumen en la siguiente tabla:

Cuadro 2. Instrumentos de recolección de datos.

Instrumento	Destinatario	Aplicación	Propósito
Cuestionario para los responsables de los niños sobre el impacto de la crisis venezolana en los niños de entre 5-6 años de edad	Responsables	Escrita	Indagar acerca del impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años de edad según sus responsables.
Entrevista diseñada para los maestros sobre el impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de entre 5-6 años de edad	Maestros	Oral	Indagar acerca del impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años de edad según sus maestros.
Cuestionario diseñado para niños sobre el impacto de la crisis socioeconómica venezolana en su bienestar	Niños	Escrita	Indagar acerca del impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años de edad según ellos mismos.
Grupo focal con niños de entre 5-6 años para conocer el impacto de la crisis socioeconómica venezolana en sus vidas.	Niños	Oral	Indagar acerca del impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años de edad según ellos mismos.

Fuente: Elaboración propia

La construcción de los instrumentos, además de realizarse sobre la base de las teorías, definiciones y conceptos expuestos en el marco teórico, se elaboró para responder a las dimensiones, variables e indicadores del estudio.

RESULTADOS

Los resultados serán presentados a través de la técnica de la triangulación, la cual se realizó partiendo de los análisis preliminares de

cada uno de los instrumentos. En esta etapa del reporte de investigación se llevó a cabo un análisis inter-instrumental al establecer una vinculación entre las categorías, para generar resultados interpretativos en función de cada dimensión.

La *dimensión datos personales*, tuvo como finalidad conocer información relevante de los participantes del estudio. Por medio de esta dimensión se encontró la siguiente información:

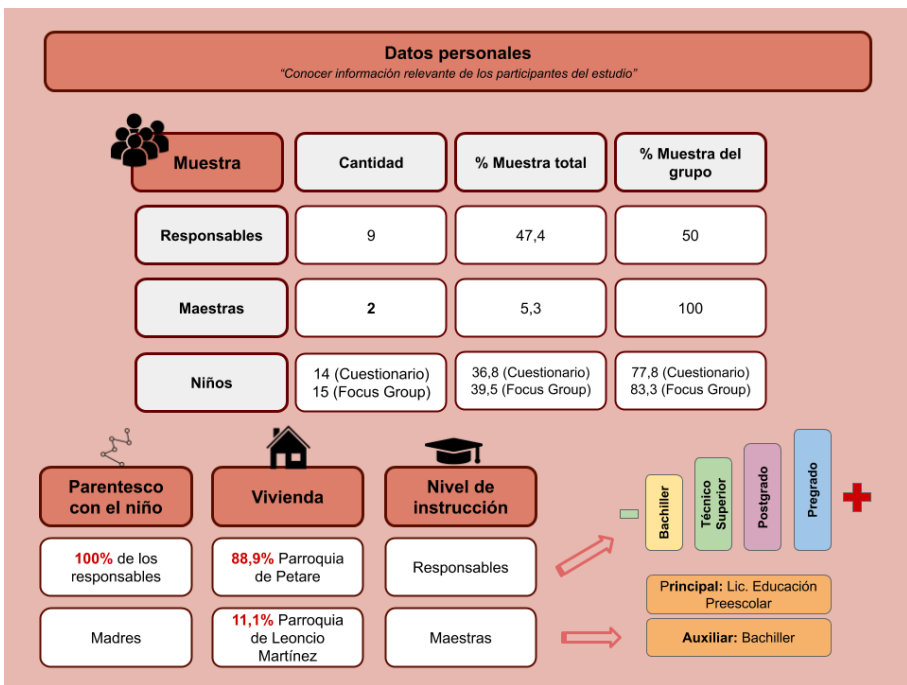


Imagen 1 Dimensión: Datos Personales. Fuente: Elaboración propia.

La *dimensión características del núcleo familiar*, tuvo como finalidad conocer la integración familiar, las condiciones familiares y los ingresos familiares, de las familias que formaron parte del estudio. Por medio de esta mención se encontró la siguiente información:

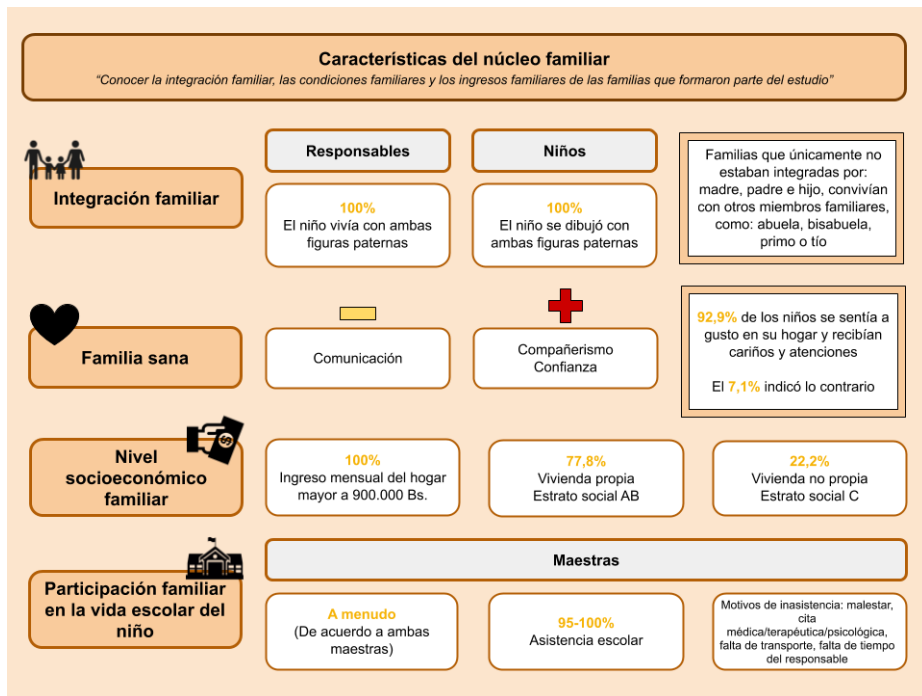


Imagen 2 Dimensión: Características del núcleo familiar.

Fuente: Elaboración propia

La *dimensión colegio*, tuvo como finalidad conocer la calidad de las relaciones interpersonales, el rendimiento escolar y la disposición al momento de asistir a clases de los niños que formaron parte del estudio. Por medio de esta dimensión se encontraron los siguientes resultados:

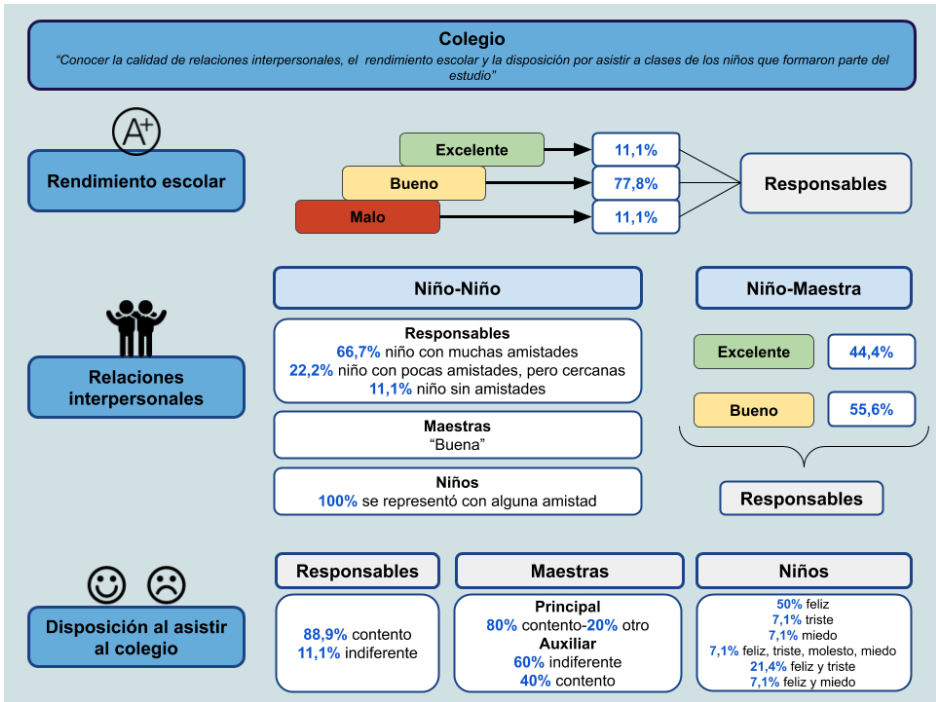


Imagen 3 Dimensión: Colegio. Fuente: Elaboración propia

La *dimensión comunidad*, tuvo como finalidad conocer las características de las comunidades en las cuales se desenvolvían los niños que formaron parte del estudio. Por medio de esta dimensión se encontró la siguiente información:

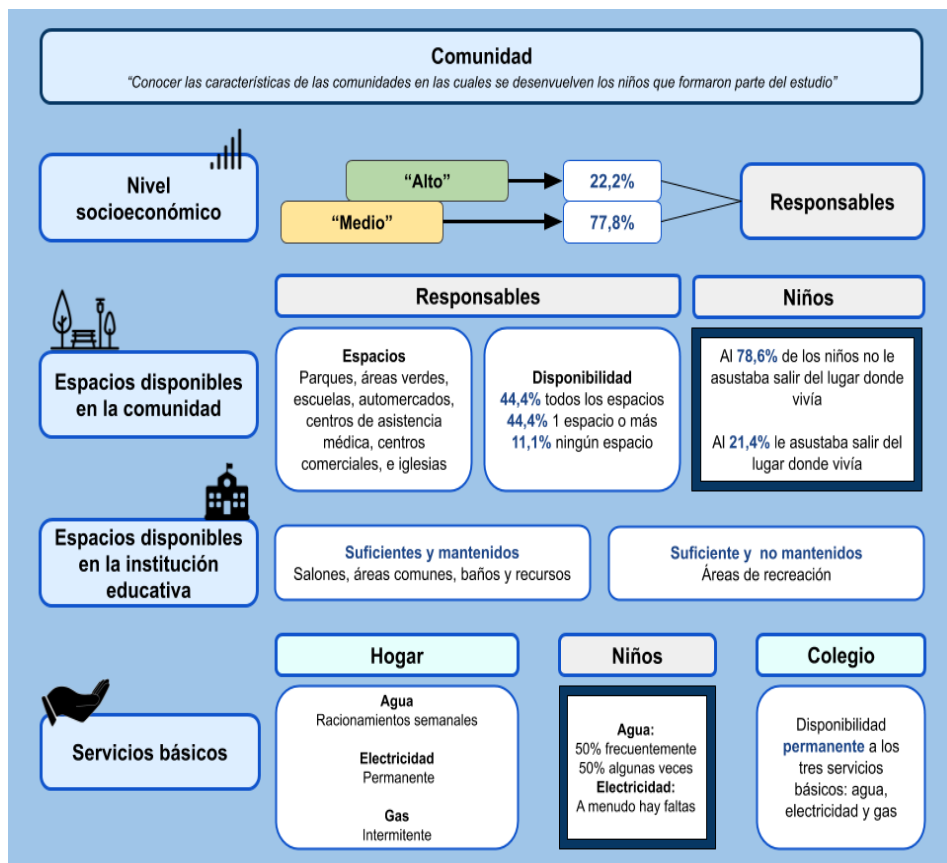


Imagen 4 Dimensión: Comunidad. Fuente: Elaboración propia

La *dimensión contexto histórico venezolano*, tuvo como finalidad conocer el punto de vista de los responsables, maestros y niños que formaron parte del estudio, respecto al contexto histórico venezolano. Por medio de esta dimensión se encontraron los siguientes resultados:

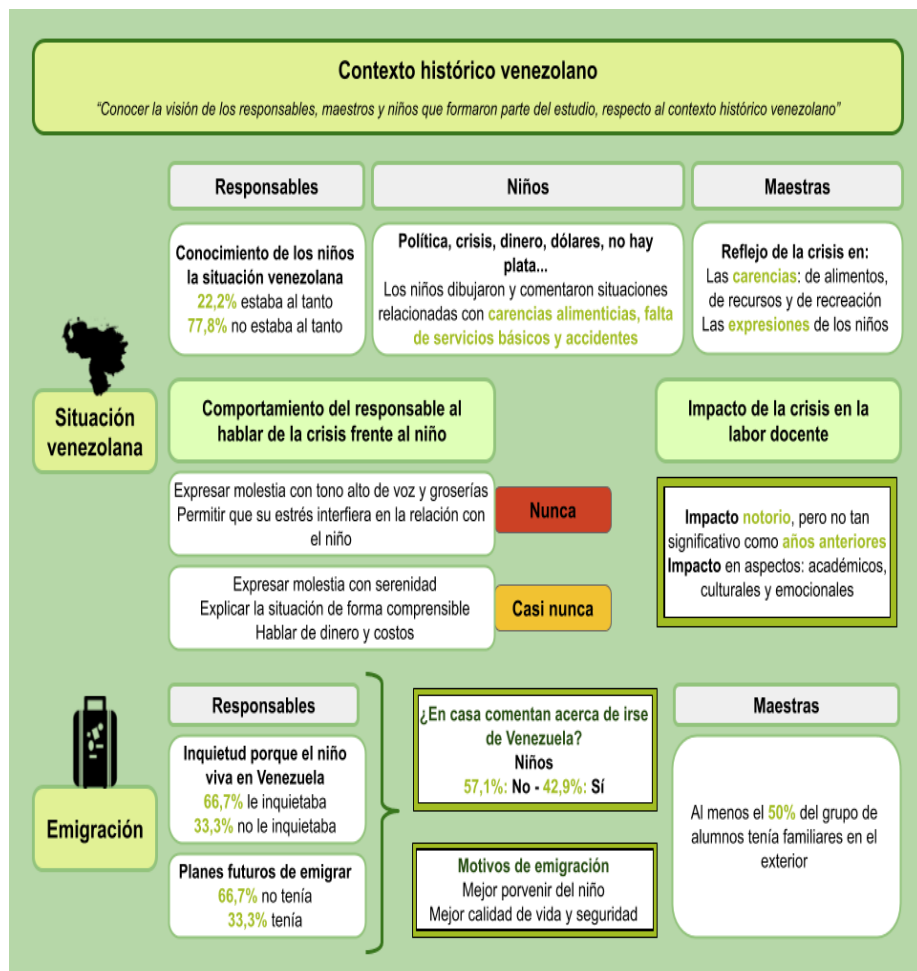


Imagen 5 Dimensión: Contexto histórico venezolano.

Fuente: Elaboración propia

La dimensión alimentación y salud, tuvo como finalidad conocer las características de la alimentación y los controles médicos que recibían los niños que formaron parte del estudio. Por medio de esta dimensión se encontraron los siguientes resultados:

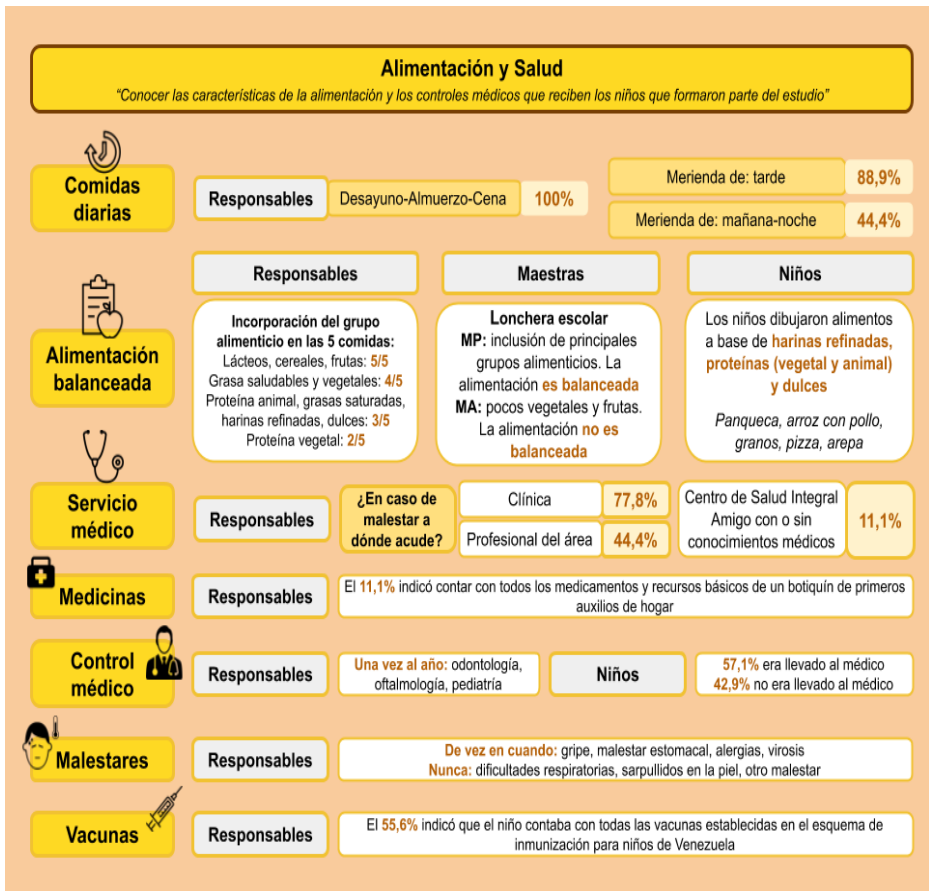


Imagen 6 Dimensión: Alimentación y salud. Fuente: Elaboración propia

La dimensión bienestar infantil, tuvo como finalidad conocer la situación de bienestar de los niños que formaron parte del estudio. Por medio de esta dimensión se encontró la siguiente información:

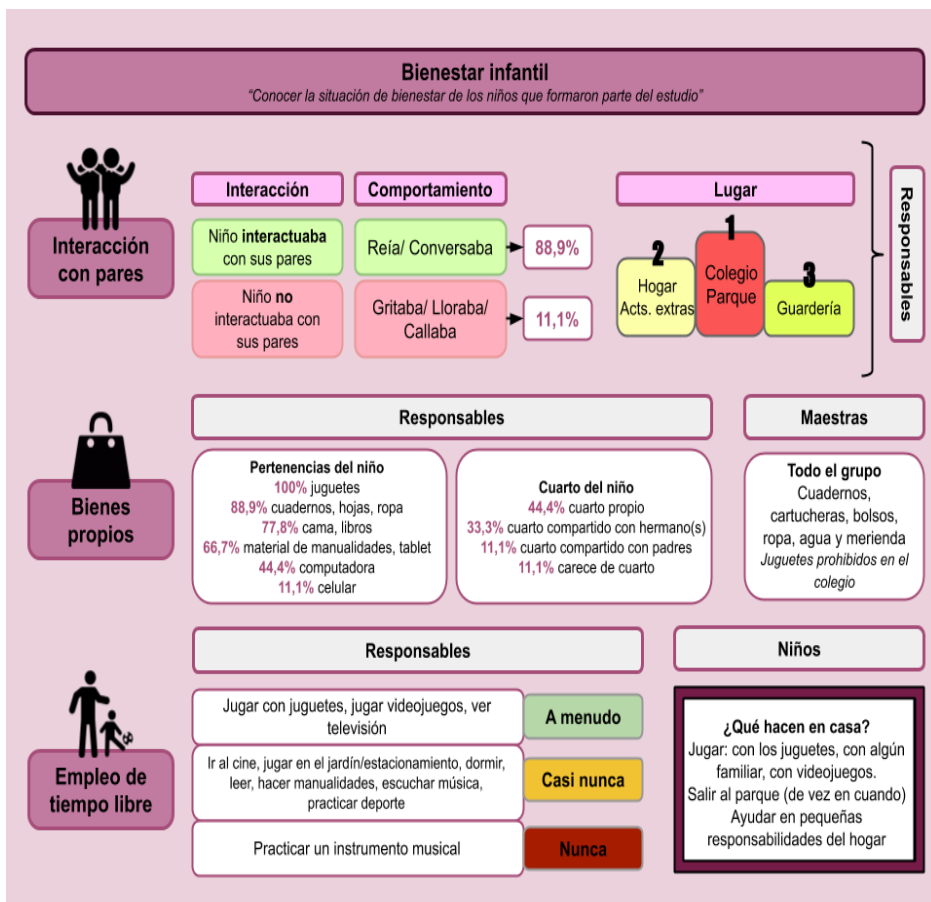


Imagen 7 Dimensión: Bienestar Infantil 1. Fuente: Elaboración propia

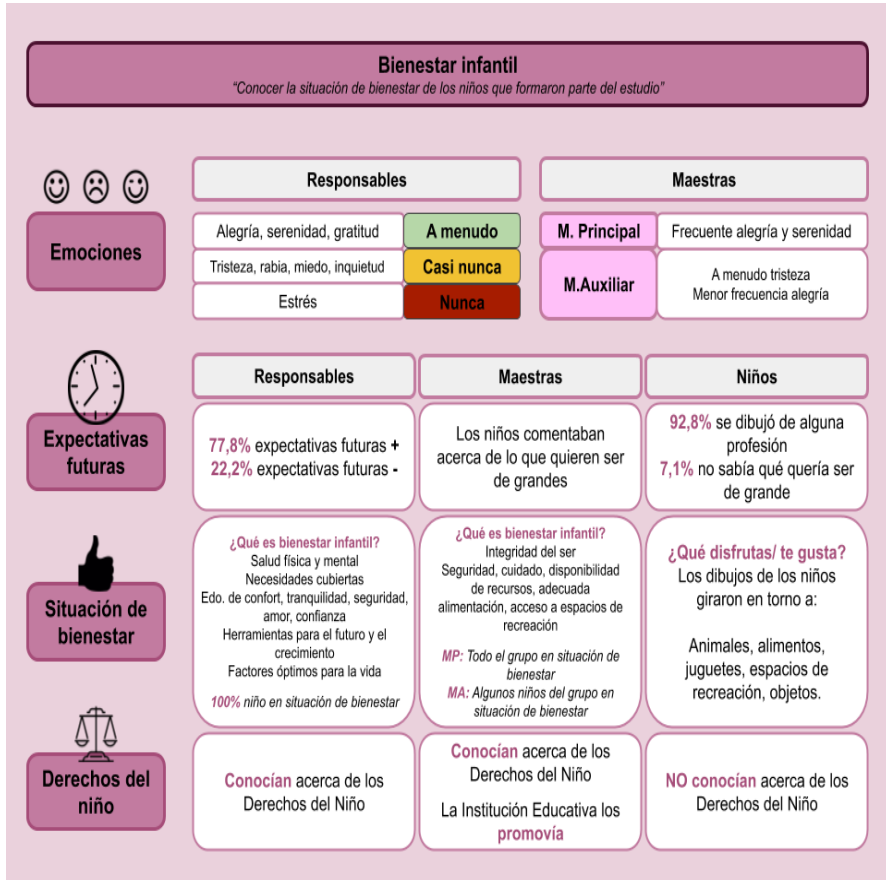


Imagen 8 Dimensión: Bienestar Infantil 2

Fuente: *Elaboración propia*

Sobre la base del análisis realizado a través de la triangulación de los resultados se presentan los siguientes aspectos:

- Las sugerencias y recomendaciones para abordar el impacto de la crisis socioeconómica en el bienestar de los niños en el ámbito familiar, escolar y comunitario.
- Las conclusiones, limitaciones y recomendaciones del estudio.

DISCUSIÓN

En este apartado de discusión se expone una serie de recomendaciones y sugerencias formuladas a partir de los resultados obtenidos en la investigación. Las mismas, están destinadas a la familia, escuela y comunidad para abordar el impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños, y a su vez, para dar respuesta al tercer objetivo específico del presente estudio.

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico, la familia desempeña un rol esencial en el desarrollo integral de los niños, por lo que, las sugerencias que se apliquen en este ámbito para hacer frente al impacto que tiene la crisis socioeconómica en el bienestar infantil, tendrán una repercusión particularmente notoria en la vida del niño. De este modo, sobre la base de los resultados obtenidos en las siete dimensiones abordadas, se establecen las siguientes recomendaciones destinadas al ámbito familiar de los menores: <https://bit.ly/3BNikni>

En la vida de un niño, gran parte de su tiempo se encuentra en la escuela, lugar en el que interactúa con sus pares y con otras figuras significativas como, por ejemplo, las maestras. Asimismo, según lo establecido en el marco teórico, la escuela se ubica en el microsistema de desarrollo del individuo, teniendo así también un rol fundamental en el crecimiento del infante. Por tanto, en función de los resultados obtenidos en las siete dimensiones abordadas, se establecen las siguientes recomendaciones destinadas al ámbito escolar en el cual se desenvuelven los menores: <https://bit.ly/3rFnkp3>

Por último, conforme a lo establecido en el marco teórico, la comunidad y el grupo social en el que el menor hace vida, desempeñan un rol importante en el desarrollo del niño, por lo que los cambios que estos experimenten repercutirán en la vida del infante. De tal forma, sobre la base de los resultados obtenidos en las siete dimensiones abordadas, se establecen las siguientes recomendaciones destinadas al ámbito comunitario en el cual se desenvuelven de los menores: <https://bit.ly/3BPjLBF>.

Las infografías tienen como finalidad transmitir información de manera visual y sencilla, por medio de una combinación de imágenes y palabras (Manjarrez, 2013), por dicha razón, este fue el formato seleccionado para cumplir con la función establecida por Arias (2012) de dar a conocer las posibles soluciones al problema planteado. Las infografías que se presentan a continuación fueron elaboradas a partir de los resultados del estudio. La herramienta utilizada para su diseño y construcción fue la aplicación Canva, motivo por el cual, se presentan los links para su acceso en la plataforma y el formato imagen para su pre visualización en el documento.

Infografías formato links:

- **Ámbito familiar:** <https://bit.ly/3eVfq3i>
- **Ámbito escolar:** <https://bit.ly/2UibbY0>
- **Ámbito comunitario:** <https://bit.ly/2XJIuoZ>

Las recomendaciones expuestas para cada ámbito: familiar, escolar y comunitario, son sugerencias para abordar el impacto de la crisis en el bienestar infantil, puesto que, no abordar los impactos de las crisis en la infancia puede acarrear consecuencias negativas tanto para la vida adulta del propio infante, como para la sociedad en la cual este se desenvuelve.

CONCLUSIONES

La investigación consistió en la descripción del impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños y niñas de 5 a 6 años del C.E.I. Preescolar de la Universidad Metropolitana, según la percepción de los mismos, de sus responsables y de sus maestros. El alcance del objetivo general se demuestra por medio del logro de los objetivos específicos. Por ello, con la intención de profundizar en dicho alcance, se procederá a detallar las principales conclusiones que guardan relación con cada uno de los objetivos propuestos.

A. Primer objetivo específico: Exponer las características del contexto venezolano y el impacto de la crisis en la infancia.

La construcción de un marco teórico, realizada por medio de una revisión documental exploratoria de teorías, definiciones y conceptos, permitió componer una amplia visión del contexto venezolano para el momento en el que se realizó el estudio, así como determinar el impacto que las crisis tienen en la infancia.

En relación con las características del contexto venezolano se determinó que Venezuela es un país de habla castellana, ubicado en el continente americano, específicamente en la parte sur; limitando al norte con el Mar Caribe, al sur con Brasil, al este con el Océano Atlántico y al oeste con Colombia. En el territorio se padece una crisis económica, política y humanitaria, caracterizada por la escasez de medicamentos, alimentos y artículos básicos, empeoramiento de la calidad de vida ciudadana, e inadecuadas respuestas por parte de las autoridades, en dicho panorama general destaca lo siguiente:

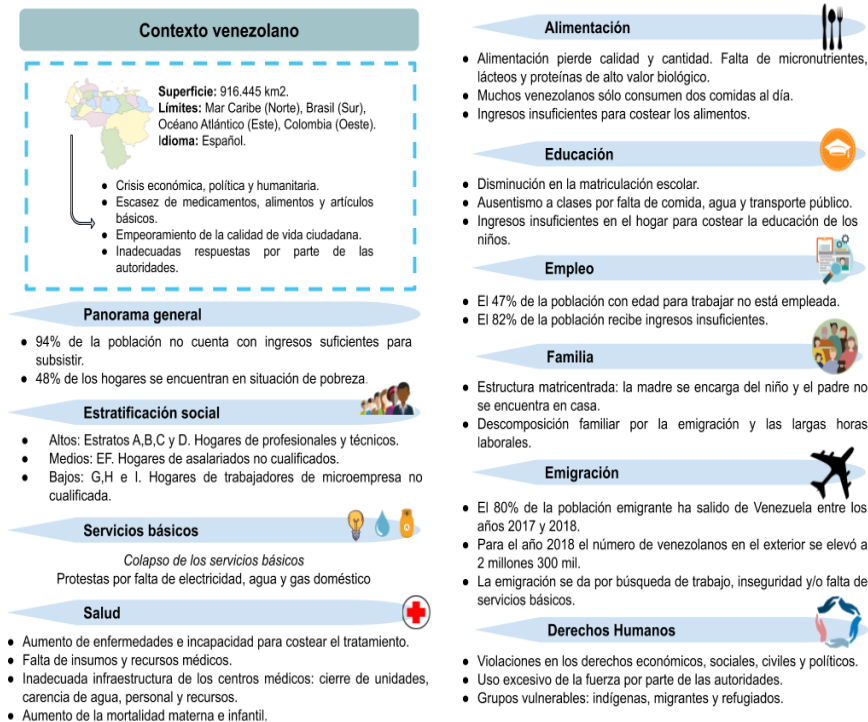


Imagen 9. Características del contexto venezolano.

Fuente: *Elaboración propia*

Por su parte, en relación con el impacto que tienen las crisis en la infancia, se determinó que estas repercuten en los ciudadanos, lo que incluye a las familias y a cada uno de sus miembros, destacando entre estos miembros los niños. En las familias las crisis se reflejan en la variación constante de los roles del hogar, el aumento de los niveles de tensión familiar, el incremento de trastornos mentales, y el deterioro de las expectativas futuras. Los niños son sensibles al estrés de los adultos y pueden llegar a sentirse culpables de la situación, por lo que, los impactos de las crisis en la vida de los niños, por más de que no sean notorios, son significativos, acarreando efectos duraderos e irreversibles, dependiendo del tiempo de exposición y la edad del menor.

Además, las crisis repercuten en todos los ambientes del desarrollo, alterando la calidad y funcionalidad de estos, lo que genera miedo e inseguridad en las personas, emociones que se traducen en individualismo, exclusión, barreras, fractura de las estructuras colectivas, violaciones de Derechos Humanos, y silencio de las respuestas sociales. En consiguiente, las crisis afectan todas las áreas o dimensiones del ser, incidiendo en el desarrollo físico, social y mental del individuo, y por ende, en su bienestar.

B. Segundo objetivo específico: Analizar la percepción de los niños, de sus responsables y de sus maestros, con respecto al impacto que tiene la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños.

En el análisis del impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar infantil, se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones: datos personales, características del núcleo familiar, colegio, comunidad, contexto histórico venezolano, alimentación y salud y, por último, bienestar infantil.

Para la dimensión datos personales se toma en cuenta lo señalado por UNICEF (2012) quien establece que en el bienestar infantil influye: el entorno socioeconómico y cultural, lo que incluye la educación y trabajo de los progenitores de los niños; y las características de la población, lo que incluye el centro educativo que frecuenta el infante. Además, Catalá (2014), acota que padres y maestros son figuras significativas; y Castro, Betancourt y Lora (2016), indican que los comportamientos que manifiesten las figuras significativas serán imitados y aprendidos por el menor.

Los resultados revelaron que la mayor parte de los responsables trabajaban y que la mayor parte de estos realizaron estudios, alcanzando, en su mayoría, el pregrado. Por su parte, la mitad de las maestras no contaba con el título de Licenciada, sino con el de bachiller.

La *dimensión características del núcleo familiar* permitió analizar el punto de vista de los niños, de sus responsables y de sus maestros con respecto a las características y condiciones de las familias de los niños que formaron parte del estudio.

La teoría establece que la mayoría de las familias venezolanas son matricentradas, es decir, la madre desempeña el rol principal en el hogar y el padre es desplazado del mismo (Campo-Redondo, Andrade y Andrade, 2007). No obstante, los hallazgos del estudio indicaron que los niños vivían con ambas figuras paternas: madre y padre, y que inclusive, se encontraban acompañados de otros familiares directos, como hermanos, tíos, abuelos y/o primos.

Las familias funcionales se caracterizan por tener una comunicación clara, precisa, coherente y directa, que conduzca a la canalización y solución de problemas y dificultades (Paladines y Quinde, 2010, citando a Satir 1978); así como también se caracterizan por sus altos niveles de afectividad y participación (Suárez y Alcalá, 2014). Los resultados revelaron que en las familias predominaba la confianza y el compañerismo, pese a que la comunicación resultó ser el indicador con menor valoración.

Por otro lado, la pobreza en la infancia tiene grandes repercusiones en la vida futura: influye en el rendimiento escolar, interfiere en el desarrollo físico, cognitivo y mental, genera desigualdades y, además, puede conllevar a la pobreza en la adultez, provocando un círculo vicioso (Flores, García-Gómez y Zunzunegui, 2014). Los resultados revelaron que las familias contaban con ingresos mayores a 900.000 Bs. (salario mínimo, equivalente para mayo del 2020 a un aproximado de 5USD), y las descripciones de las viviendas dadas por los encuestados daban a conocer su estrato social, los cuales eran A, B y C, lo que apunta a clases altas y medias.

Por último, tanto la familia como la escuela son parte del microsistema del individuo, es decir, son ambientes de influencia directa en el desarrollo de la persona; asimismo, el autor agrega, que los

microsistemas interactúan entre sí, realizando un trabajo en conjunto que puede conducir a mejores niveles de desarrollo (Bronfenbrenner, citado por Papalia, Olds y Dusk, 2009). Los resultados revelaron que las familias participaban “A menudo” en la vida escolar de los infantes y que los responsables cumplían con la asistencia escolar de sus representados, siendo esta del 95 al 100% a la semana.

La *dimensión colegio* permitió analizar el punto de vista de los niños, de sus responsables y de sus maestros, respecto a la calidad de las relaciones interpersonales, el rendimiento escolar y la disposición al momento de asistir a clases de los niños que formaron parte del estudio. UNICEF (2012), indica que entre los factores que inciden en el bienestar infantil, se encuentran las características de la población, lo que incluye el tipo de escuela a la que asiste el menor, así como la educación recibida. Los hallazgos del estudio indicaron que la mayor parte de los responsables consideró que el rendimiento escolar de los niños era “Bueno”, un bajo porcentaje de ellos lo catalogó como “Malo” e igualmente, un bajo porcentaje, lo catalogó como “Excelente”.

Por otra parte, en la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner, se establece que el individuo está en constante interacción con diversos contextos, los cuales están conformados por sistemas que inciden de forma directa o indirecta en el desarrollo. El primer sistema es el microsistema, en este el sujeto participa activamente, teniendo relaciones cara a cara con otros, generando una influencia bidireccional; en el caso de un niño, en el microsistema se incluye al hogar, a la escuela y/o al grupo de pares. (Papalia et al, ob. cit). Es importante acotar que el desarrollo es en gran medida social, es decir, las personas aprenden relacionándose con otros, adquiriendo así habilidades al participar en actividades compartidas, e internalizando a su vez modalidades de pensamiento, costumbres y conductas de la sociedad de la cual forma parte (Papalia et al, ob. cit, citando a Vigotsky, 1978). Por último, de acuerdo con la UNICEF (ob. cit), las preocupaciones y percepciones que manifiestan los niños son un factor de bienestar infantil.

En el estudio, los niños demostraron experimentar variadas emociones en el colegio, la mitad indicó sentirse feliz, pero la mitad restante manifestó estar molesto, triste y/o con miedo. Por su parte, la mayoría de los responsables indicó que el niño se mostraba contento al momento de asistir al colegio y la minoría indicó que el niño se mostraba indiferente. Lo anterior no distaba de lo expuesto por la maestra principal del aula, quien afirmó que la mayor parte de sus estudiantes llegaba contenta al colegio, sin embargo, algunos de ellos llegaban con sueño, hambre o con alguna otra sensación en la que había que indagar. La maestra auxiliar, consideró también que un porcentaje de niños se mostraba contento al llegar al preescolar, pero tal porcentaje representaba una minoría, debido a que la mayor parte de estos reflejaba tristeza.

La *dimensión comunidad* permitió analizar el punto de vista de los responsables, maestros y niños que formaron parte de esta investigación, respecto a las características de las comunidades en las cuales se desenvolvían los infantes.

El Nivel Socioeconómico se vincula con los procesos de desarrollo; guarda relación con: el ingreso, la educación y la ocupación del individuo; y determina elementos como: el tipo de hogar y vecindario, la calidad de la educación, la calidad de la nutrición, el nivel de la salud, la revisión médica y el acceso a diversas oportunidades de la persona (Papalia et al, ob cit). Los hallazgos revelaron que la mayor parte de los responsables encuestados catalogó el Nivel Socioeconómico de su comunidad como “Medio”, mientras que una minoría lo catalogó como “Alto”.

La composición de la comunidad es relevante en el desarrollo del individuo. Papalia et al (ob. cit) acotan que dicha composición incide en el crecimiento evolutivo de la persona; y UNICEF (ob. cit) señala que entre los factores que influyen en el bienestar infantil se encuentran las características de la población. Los resultados del estudio permitieron constatar que la mayor parte de las familias contaba en sus comunidades

con variados espacios: parques, áreas verdes, escuelas, automercados, centros de asistencia médica, centros comerciales e iglesias; mientras que un porcentaje bastante reducido de estas no tenía acceso a ninguno de los espacios mencionados con anterioridad. Además, en relación a este punto, se encontró que a menos de la mitad de los niños que respondieron el cuestionario, le asustaba salir de su hogar.

Por otra parte, en el 98% de las instituciones educativas de Venezuela no se realiza mantenimiento de la infraestructura, y el 93% de las mismas no cuenta con áreas, espacios, ni equipos deportivos en buen estado (FundareDES, 2019a). En el presente estudio, los hallazgos señalaron que ambas maestras consideraron los salones, espacios comunes, baños y recursos, como suficientes y mantenidos, mientras que los espacios recreativos, fueron catalogados como suficientes pero no mantenidos.

Por último, en relación con los servicios básicos, las familias venezolanas manifestaron preocupación por su deterioro, ya que padecían frecuentes interrupciones de los servicios básicos de agua y electricidad, como de un suministro irregular de gas (OVCS, 2019). En los resultados del estudio se evidenció que, en promedio, los responsables afirmaron: disponer siempre del servicio de electricidad, disponer del servicio de gas de forma intermitente, y contar con racionamientos semanales de agua. Por su parte, entre los niños, la mitad manifestó tener agua algunas veces y la otra mitad frecuentemente, además de padecer irregularidades en el servicio eléctrico. Por último, en la institución educativa, siempre disponían de los tres servicios, de acuerdo con lo expresado por las maestras entrevistadas.

La *dimensión contexto histórico venezolano* permitió analizar el punto de vista de los responsables, maestros y niños que formaron parte del estudio, respecto al contexto histórico y su impacto en el bienestar infantil.

El contexto histórico en el cual se desenvuelve el individuo: época y tiempo, influye en gran medida en el desarrollo (Papalia et al, ob. cit). En

Venezuela, el panorama se caracteriza por una crisis política, económica y humanitaria, por la escasez de medicamentos, alimentos y artículos básicos, por el empeoramiento de la calidad de vida ciudadana y por las inadecuadas respuestas por parte de las autoridades (Human Rights Watch, 2016). De este modo, las condiciones del país tendrán una influencia determinada en los procesos evolutivos de cada venezolano.

Las crisis tienen un impacto en el bienestar y en la vida de las personas, Fouce (2018) indica que vienen acompañadas de una emoción primaria: el miedo, además de inseguridad, lo que genera por tanto individualismo, fragmentación social, fractura de estructuras colectivas, barreras e inacción. Además, González et al. ob. cit, agregan que las crisis tienen impactos significativos y poco visibles en la población infantil; y González (ob.c it) acota que los niños son sensibles a las carencias y a las circunstancias de su entorno y que la falta de alimentación, de servicios y de recursos económicos, repercuten en el niño con consecuencias irreversibles.

Los hallazgos del estudio demostraron que la mayor parte de los responsables de los niños afirmó que el menor no se encontraba al tanto de las condiciones del entorno venezolano, no obstante, tal como establece la teoría, los resultados revelaron que los niños se mostraban sensibles a las carencias de su entorno, ya que al escuchar palabras como “política, dinero, dólares, no hay plata, crisis” comentaban y representaban gráficamente escenarios vinculados con falta de alimentos, falta de servicios básicos y accidentes. Además, las maestras de aula corroboraron dicha información, al indicar que escuchaban a los niños hacer comentarios relacionados con la situación de crisis: “En mi casa no hay luz maestra”, “Maestra, sabes que, vine con la camisa roja y me tocaba la blanca, porque en mi casa no hay agua”, “Maestra, hoy traje, dos arepitas pequeñas porque a mi papá no le quedaba mucha harina”, “Mi papá, me dijo que un día íbamos a ir al cine, porque ahorita no podemos”.

Por otra parte, las figuras significativas desempeñan un rol primordial en la vida del infante, ya que este último imita, replica y aprende, las conductas y los comportamientos que manifiestan los primeros (Castro et al, ob. cit). Por otro lado, Catalá (2014) menciona que los progenitores son parte de dichas figuras significativas y Peñaranda (2002), acota que son relevantes las características psicológicas, afectivas, socioeconómicas y culturales de estas, ya que garantizarán un ambiente sano o insano para el desarrollo del niño. Por ello, las figuras significativas deben apuntar hacia una funcionalidad familiar y uno de los aspectos que identifica a una familia funcional es la comunicación precisa, coherente y directa, con miras a la resolución saludable de los conflictos y las dificultades (Paladines y Quinde, 2010, citando a Satir, 1978).

Los resultados de la investigación revelaron que menos de la mitad de los responsables a menudo hablaba de dinero, gastos y costos frente al niño; a menudo permitía que su estrés interfiera negativamente en su relación con el niño y, a menudo, expresaba su molestia frente al niño alzando la voz y empleando groserías. Pese a que sea una minoría la que a menudo manifestaba estos comportamientos, los infantes pueden llegar a observarlos, imitarlos y aprenderlos, tal como se estableció con anterioridad.

Por último, los principales motivos de emigración en Venezuela según ACNUR (2019) son: la inseguridad, las amenazas, la violencia y la falta de alimentos, medicinas y servicios esenciales, aunque Vargas (2018) agrega la búsqueda de mejores oportunidades laborales y académicas. Los resultados de la investigación indicaron que tales motivos son los mismos que manifestaron los responsables de los niños, ya que al preguntar “¿Por qué en sus planes futuros está emigrar?”, las respuestas giraron en torno a: mejor porvenir para el menor, mejor calidad de vida y mejores niveles de seguridad.

La *dimensión alimentación y salud* permitió analizar el punto de vista de los niños, de sus responsables y de sus maestros, respecto a las características de la alimentación y los controles médicos que recibían los niños que formaron parte del estudio.

En Venezuela, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida del año 2017 (ENCOVI, 2017a) la alimentación del venezolano pierde calidad y cantidad; y de acuerdo con la evaluación de seguridad alimentaria de los meses de julio-septiembre del año 2019 hecha por World Food Programme, el 32,3% de los hogares están en inseguridad alimentaria y necesitan asistencia y el 17,8% de los hogares tienen un nivel inaceptable de consumo de alimentos. Es importante tomar en consideración, que la población infantil es sensible a las carencias alimenticias, ya que como afirma Rajmil (2013), la deprivación nutricional en niños de 3 años acarrea efectos negativos en la talla y desarrollo cognitivo durante la etapa preescolar.

Los hallazgos permitieron constatar que todas las familias de los niños que participaron en el estudio, realizaban las tres comidas principales: desayuno, almuerzo y cena y, además, la gran mayoría llevaba a cabo la merienda de media tarde. No obstante, la alimentación no era tan variada y balanceada, los niños en sus representaciones gráficas y sus comentarios hicieron alusión a comidas que contenían proteínas vegetales y animales, harinas refinadas, cereales y dulces, obviando frutas y vegetales. Este aspecto fue corroborado por medio de la maestra auxiliar, quien afirmó que a pesar de observar en la lonchera de sus alumnos carbohidratos, proteínas y grasas, casi no observaba frutas y vegetales y que, en su criterio, la alimentación de los niños no podía catalogarse como balanceada o equilibrada.

Por otro lado, el panorama de salud en Venezuela se caracteriza por la dificultad de conseguir medicamentos y por el colapso de los servicios médicos (González, 2018). Además, Méndez (2017), agrega a lo anterior que en Venezuela los hospitales se encuentran en crisis y que enfermedades ya controladas y enfermedades nuevas comienzan a aparecer. No se puede obviar que un contexto de salud deficiente repercute en la población infantil, Flores et al, ob. cit), indican que escasos niveles de salud en la niñez inciden en el rendimiento escolar y aumentan el riesgo de pobreza en la adultez.

Por último, la OMS (2019), señala que, pese a que la vacunación es una estrategia clave de control de enfermedades, discapacidades y defunciones, su cobertura se ha estancado en los últimos años.

Los resultados demostraron que una minoría de los responsables indicó que en su familia contaban con todos los medicamentos y elementos de un botiquín básico de hogar; más de la mitad de los responsables indicó que el niño tenía al día todas las vacunas correspondientes al esquema de inmunización establecido para los niños de Venezuela; que en promedio, los responsables indicaron llevar una vez al año al niño a chequeos médicos con el odontólogo, el oftalmólogo y el pediatra; y por último, que la mayor parte de los responsables acudía a una clínica en el caso de padecer alguna enfermedad o algún malestar.

La *dimensión bienestar infantil* permitió analizar el punto de vista de los niños, de sus responsables y de sus maestros, respecto a la situación de bienestar de los niños que formaron parte del estudio.

De acuerdo con UNICEF (ob. cit) en el bienestar infantil intervienen tres factores clave: condiciones del contexto y uso del tiempo, que incluye aspectos sociales y culturales del entorno, el nivel de estudio de los progenitores, las condiciones sociales y las posesiones materiales; las características de la población, que incluye las características propias del infante, el hogar al que pertenece, la escuela a la que asiste, la comunidad en la que se desenvuelve; y percepciones y preocupaciones, que incluye inquietudes, emociones, opiniones, percepciones y aspiraciones que el niño manifiesta acerca de su vida, su entorno y su hogar.

En relación con el primer factor: condiciones del contexto y uso del tiempo, los resultados del estudio permitieron constatar que, en cuanto a los bienes propios, todos los niños poseían juguetes; la mayor parte tenía a su disposición cuadernos, hojas, ropa, cama, libros, material de manualidades y Tablet; menos de la mitad tenía una computadora; y un porcentaje muy reducido poseía celular. Por último, en cuanto al empleo del tiempo libre, los responsables manifestaron que los niños lo dedicaban a menudo a jugar con sus juguetes, a jugar con sus videojuegos o a ver la

televisión; y casi nunca a jugar en el jardín/estacionamiento, leer, practicar algún deporte, hacer una manualidad o ir al cine. Este aspecto lo corroboraron los niños, quienes manifestaron invertir su tiempo en jugar con sus juguetes, con sus videojuegos o con algún familiar, aunque deseando poder frecuentar más a menudo parques y espacios recreativos y de esparcimiento.

En relación con el segundo factor: características de la población, los hallazgos indicaron que en cuanto a la relaciones con los pares, un elevado porcentaje de los niños interactuaba riendo y conversando con otros niños, teniendo lugar dichas interacciones mayormente en el parque o en el colegio.

En relación con el tercer factor: percepciones y preocupaciones, los hallazgos de la investigación demostraron que en cuanto a las emociones que los niños experimentaban con regularidad, en promedio, los responsables indicaron: a menudo felicidad, gratitud y serenidad; casi nunca tristeza, rabia, miedo e inquietud; y nunca estrés. Sin embargo, la maestra auxiliar, manifestó que observaba en sus alumnos la tristeza con mayor frecuencia. Por su parte, en cuanto a las expectativas futuras de los menores, la mayor parte de los responsables indicó que tenían expectativas futuras positivas, lo cual lo corroboraron las docentes, al señalar que escuchaban comentarios acerca de lo que estos deseaban ser de grandes; y la mayor parte de los niños, al dibujarse de grande con alguna profesión (veterinario, policía, bombero, piloto).

Por otra parte, es relevante tener en cuenta que, aunque el Estado tiene un papel importante al momento de garantizar el bienestar social, los propios ciudadanos deben involucrarse por medio de iniciativas y esfuerzos personales (Uribe, 2004). Por tanto, se deduce que, al hablar de bienestar infantil, se debe de tomar en consideración a los individuos que conforman a las sociedades. Los resultados del estudio revelaron que las maestras y responsables conocían acerca del bienestar infantil, los primeros lo definían por medio de criterios como: salud física y mental, necesidades cubiertas, estado de confort, tranquilidad, seguridad, amor y

confianza, herramientas para el futuro y el crecimiento, y factores óptimos para la vida; mientras que las segundas lo definían por medio de criterios como: integridad del ser y seguridad, cuidado, disponibilidad de recursos, adecuada alimentación y acceso a espacios de recreación. La totalidad de los responsables consideró que el niño se encontraba en situación de bienestar, la maestra principal consideró que todos los alumnos se encontraban en situación de bienestar y la maestra auxiliar consideró que tan solo algunos de ellos.

Por último, la Organización Amnistía Internacional (AI, 2018), en su informe 2017-18 sobre la situación de los Derechos Humanos en el mundo, expone el panorama venezolano, el cual se caracteriza por violaciones en los derechos de las mujeres, de la libertad de expresión, de la libertad de reunión, de la alimentación, de la salud y de la reproducción; y por el uso excesivo de la fuerza, la detención y reclusión arbitrarias, las torturas y otros malos tratos, los ataques a defensores de los Derechos Humanos, el sometimiento del sistema de justicia, la inapertura al escrutinio internacional, las desapariciones forzadas, la reclusión, la impunidad, y la presencia de personas refugiadas y solicitantes de asilo. Además, Saraiba (2016), acota que es necesario conocer qué factores inciden en el disfrute y goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los resultados de la investigación indicaron que responsables y maestros conocían acerca de los Derechos del Niño y Adolescente, mientras que los propios infantes, no.

C. Tercer objetivo específico: Elaborar un conjunto de recomendaciones para la familia, escuela y comunidad para abordar el impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños.

De acuerdo con Ramírez, Martínez y Castellanos (2012), el conocimiento científico es un producto social, por lo que su divulgación y difusión es de importancia. Estas dos tareas, aunque parezcan ser iguales, no lo son, ya que difieren en el público al que se desea informar. Los

mismos autores, citando a Martínez Mendoza (2012) indican que:

- La divulgación consiste en poner los resultados de la investigación y el conocimiento generado, a disposición de un público “interesado, extenso y general, que puede comprender la importancia de los resultados y la arquitectura de las argumentaciones, pero cuenta con una ilustración general ligera en el campo específico en que se presenta” (p.27).
- La difusión consiste en poner los resultados de la investigación y el conocimiento generado, a disposición de un público más preciso, es decir, a pares de la comunidad científica o a un grupo competente y calificado en alguna área en particular.

Considerando lo anterior, el tercer objetivo específico del presente estudio, se orientó a cumplir con la tarea de divulgación de la investigación, ya que el mismo consistió en la elaboración de unas recomendaciones para la familia, la escuela y la comunidad, orientadas a abordar el impacto de la crisis en el bienestar infantil.

Los resultados obtenidos por medio de la recolección de datos, así como su correspondiente análisis y la debida revisión documental exploratoria, permitieron la construcción de un compendio de recomendaciones agrupadas en tres ámbitos: familiar, escolar y comunitario. Estas fueron redactadas de acuerdo a las dimensiones del estudio y con sustento en los resultados obtenidos y las teorías, definiciones y conceptos abordados en el marco teórico.

Las recomendaciones constituyeron la visión práctica de la investigación, brindando orientaciones para la aplicación de sugerencias que permitan abordar el impacto de la crisis en el bienestar infantil desde la familia, la escuela y la comunidad.

Tras exponer detalladamente los logros de cada uno de los objetivos específicos del estudio, se puede concluir que el objetivo general del proyecto de investigación fue alcanzado:

- Al describir, de acuerdo a un conjunto de dimensiones, el impacto de la crisis en el bienestar de la infancia venezolana, específicamente

aquella ubicada en el rango de 5 a 6 años de edad. Impacto que es percibido por los niños al mostrar sensibilidad frente a las carencias de alimentos, de recursos, de servicios y de recreación.

- Al elaborar un conjunto de recomendaciones destinadas a la familia, escuela y comunidad para abordar dicho impacto.

En consiguiente, el estudio comprende no sólo una parte teórica y de análisis, sino también con una práctica, un aspecto que contribuyó en el alcance del objetivo general de la investigación.

REFERENCIAS

ACNUR. (2019). *Situación en Venezuela*. Recuperado de: <https://bit.ly/3y9CHJ3>

AI. (2018). *Informe 2017/18 Amnistía Internacional. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. London, Reino Unido: Amnesty International. Recuperado de: <https://bit.ly/3x6VpzB>

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme (6ta Ed.). Recuperado de: <https://bit.ly/3i4MkTM>

Campo-Redondo, M., Andrade, J. y Andrade, G. (2007). La matricentralidad de la familia venezolana desde una perspectiva histórica. *Frónesis*, 14(2). Recuperado de: <https://bit.ly/310J0ef>.

Castro, I., Betancourt, M. y Lora, D. (2016). *Interacción del adulto significativo en la formación de los hábitos e instauración de normas pertinentes en los niños y niñas*. (Tesis de grado). Universidad Minutos de Dios. Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/3yd0urE>.

Catalá, A. (2014). *El niño de cero a tres años y la educación maternal*. ENCOVI. (2017a). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida. Alimentación I*. Recuperado de: <https://bit.ly/375rKwg>.

- Fouce, J. (2018). Psicología en tiempos de crisis. *Psicología y Derechos Humanos. Papeles del psicólogo*. 39(3). pp- 28-235. Recuperado de: <https://bit.ly/3BLkljN>
- Flores, M., García-Gómez, P. y Zunzunegui, M. (2014). Crisis económica, pobreza e infancia ¿Qué podemos esperar en el corto y largo plazo para “los niños y niñas de la crisis? Informe SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria*. 28 (S1). pp. 132-136. Recuperado de: <https://bit.ly/3y8vFEt>
- Fuentes, C. (2011). *Apuntes para elaborar un protocolo de investigación*. UCR/Escuela de Tecnologías en Salud/Posgrado en Salud Pública. Recuperado de: <https://bit.ly/3y4IGia>
- FundaRedes. (2019b). Niños venezolanos expuestos a grupos armados para asistir a clases en Colombia. *Boletín#12*. Recuperado de: <https://bit.ly/3BQf7D8>
- González-Bueno, G., Bello, A. y Arias, M. (2012). La Infancia en España 2012-2013: El impacto de la crisis en los niños. *UNICEF Comité Español*. Madrid, España: UNICEF. Recuperado de: <https://bit.ly/373H2BB>
- González-Bueno, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y futuro*. (30). pp. 109-125.
- González, G (2018). La crisis del sistema de salud en Venezuela. *Salus. Revista de la Facultad de Ciencias de Salud. Universidad de Carabobo*. 22(1). pp.6-7. Recuperado de: <https://bit.ly/3l2qAtn>
- Human Rights Watch. (2016). *Crisis humanitaria en Venezuela. La inadecuada y represiva respuesta del gobierno ante la grave escasez de medicinas, insumos y alimentos*. Estados Unidos de América. Recuperado de: <https://bit.ly/3eY4l4b>
- Human Rights Watch. (2020). *Venezuela. Eventos de 2019*. Recuperado de: <https://bit.ly/2UVbtr9>

- Méndez, J. (2017). *Cuál es el panorama de la salud para la Venezuela de 2018*. Recuperado de: <https://bit.ly/3i4UXgW>
- Manjarrez, J. (2013). *Infografía*. Universidad de Londres. Recuperado de: <https://bit.ly/3ia8sw5>
- OMS. (2019). *Cobertura vacunal*. Recuperado de: <https://bit.ly/3l2r3f7>
- OVCS. (2019). *6.211 protestas en Venezuela durante el primer trimestre de 2019 51 manifestantes asesinados Aumentan las protestas populares para exigir cambio de gobierno*. Recuperado de: <https://bit.ly/3flTod1>
- Paladines, M. y Quinde, M. (2010). *La familia como sistema psicológico*. (Tesis). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <https://bit.ly/3i3pLi9>
- Papalia, D., Olds, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F., México: Mcgraw Hill (11ava Ed.).
- Peñaranda, F. (2002). *La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano*. Recuperado de: <https://bit.ly/3iVMcVD>
- Rajmil, L. (2013). La crisis económica afecta la salud infantil: ¿qué papel tienen los pediatras? *Anales de pediatría*. 19(4). pp. 205-207. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wt9hHV>
- Ramírez, D. Martínez, L. y Castellanos, O. (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/3BX0Hl5>
- Saraiba, A. (2016). *Situación actual de la Adolescencia en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Ediciones El Papagayo: CECODAP. Recuperado de: <https://bit.ly/3ybbENk>

Suárez, M. y Alcalá, M. (2014). APGAR familiar: una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz*. 20 (1). pp. 53-57. Recuperado de: <https://bit.ly/3f5o2Hd>

UNICEF. (2012). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños ¿Qué afecta el bienestar de los niños y niñas de 1° de ESO en España?* Madrid, España: UNICEF España. Recuperado de: <https://bit.ly/3xeMfkQ>

Uribe, C. (2004). Desarrollo Social y Bienestar. *Universitas Humanísticas*. 31(58). pp. 11-25. Bogotá, Colombia Recuperado de: <https://bit.ly/3f4fBMf>

Vargas, C. (2018). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. *Pensamiento propio* 47. pp. 91-128. Recuperado de: <https://bit.ly/3i3q2BH>

Werner J., (2001) *Paideia: los ideales de la cultura griega* Díaz libro primero, Fondo de cultura económica México (1988).

NO MIRES ARRIBA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ÉTICA A LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN PANDEMIA

Doraima Dos Ramos

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Miranda
doraima2@gmail.com*

“Una época es un repertorio de tendencias positivas y negativas, es un sistema de agudezas y clarividencias unido a un sistema de torpezas y cegueras” Ortega y Gasset. El tema de nuestro tiempo”.

RESUMEN

La educación venezolana, al igual que la del resto del planeta, sufrió una dura prueba en el tiempo de pandemia, modificó rutinas, improvisó procedimientos en aras de lograr salvar el año escolar. Sin embargo, la salud emocional de los niños, niñas y jóvenes es algo que no estuvo presente en la agenda escolar. El presente artículo es una mirada de la educación como política pública y por tanto como un curso de acción que puede ser modificado en cualquiera de sus etapas y en sus fundamentos teóricos y conceptuales, haciendo énfasis en su dimensión ética. La investigación es de tipo documental con análisis e interpretación de fuentes. Como resultado del estudio se plantea una educación con más intersubjetiva y con más acento en lo humano reconociendo la afectación de la población infante – juvenil causada por la crisis venezolana y la pandemia.

Descriptor: Educación, política pública, crisis humanitaria compleja, pandemia, afecto.

DON'T LOOK UP An approach from ethics to Venezuelan education in times of pandemic

SUMMARY

Venezuelan education, like that of the rest of the planet, suffered a severe test in the time of the pandemic, modified routines, improvised procedures in order to save the school year. However, the emotional health of children and young people is something that was not present in the school agenda. This article is a look at education as a public policy and therefore as a course of action that can be modified in any of its stages and in its theoretical and conceptual foundations, emphasizing its ethical dimension. The research is documentary with analysis and interpretation of sources. As a result of the study, an education with more intersubjective and with more emphasis on the human is proposed, recognizing the affectation of the child-juvenile population due to the Venezuelan crisis and the pandemic.

Descriptors: Education, public policy, complex humanitarian crisis, pandemic, affection.

A modo de introducción

La película *No Mires Arriba* es una crítica a la sociedad actual cada día más banal y esquiva a discutir temas duros que no ha podido o no ha querido resolver. Particularmente impactante es cuando se entrevista a un académico que se indigna, cuando desea explicar el inminente final del planeta y sus entrevistadores tratan de distraer y restar importancia a tal evento. En resumen, presenta la tendencia global de negarse a ver con crudeza sus errores y enmendarlos. En políticas públicas no es posible corregir un curso de acción ni resolver ninguna problemática **sino se ha identificado realmente el problema**. Se precisa ver todo en su dimensión, no confundiendo los síntomas con la dificultad o debilidad a la cual hay que dar respuesta.

La educación es una importantísima política pública, cuya complejidad en sus actores e instituciones genera un abanico de susceptibilidades que complican la elaboración de un diagnóstico sin generar controversias. Pero igual que en la narrativa de la película “no mirar” en el tema educativo, puede tener un impacto que nadie desea para la sociedad venezolana. Es importante, por tanto, analizar qué se hizo en este tiempo de pandemia en materia de educación y contribuir con la toma de conciencia en aquellas acciones que no fueron las más deseables o más oportunas para una coyuntura de pandemia y de crisis sostenida que hemos vivido los venezolanos; en general, familias, niños, niñas y adolescentes.

El análisis de políticas públicas

De acuerdo con López (1998,) el análisis de política aparece en el escenario social como una manera de orientar la toma de decisiones por medio de la mediación intelectual. Esto significa que se hace posible la crítica social orientada a revisar cualquiera de las etapas de la política, en

este caso, educativa. Sin embargo, existe una orientación a dirigir esta crítica a solo aspectos pragmáticos como el presupuesto. A pesar de que esta área es muy importante, el análisis de la política implica también revisión de los fundamentos conceptuales, la toma de decisiones, los procesos de ejecución de los programas de las instituciones públicas. Considerando la coyuntura pandémica, desde las perspectivas de estudios de las políticas públicas es válido, incluso, aportar nuevos elementos conceptuales para la redefinición de programas educativos ya que justamente lo inesperado y novedoso de este proceso obliga a repensar el camino y quizás a ensayar otros nuevos; para ello caracterizaremos la pandemia, abordaremos como fue afectada la educación en este proceso y haremos unos aportes de tipo conceptual a la política educativa.

La Pandemia

El Covid 19 en su primera etapa suscitó fuertes confinamientos para poder proteger a la población de una afección que, en muchos sentidos, resultaba desconocida. Sin dudas, desde el 31 de diciembre del 2019 el mundo no volvió a ser el mismo. La mejor forma de evitar la pandemia era refugiarse en casa y practicar el aislamiento social. Fue así como en la primera parte de la pandemia nos sentimos más solos que nunca y sabiendo que por una causa, hasta entonces desconocida, aun siendo jóvenes podíamos morir de manera rápida y dramática. No sin fundamento, el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) afirmó: “estamos entrando en el tercer año de la pandemia de Covid 19, hemos logrado extraordinarios progresos contra este nuevo virus *pero aún nos queda un largo camino por recorrer*” (19 de enero de 2022).

De igual forma, insistió en que las medidas que se tomarán determinarían la rapidez con la que se daría final a la pandemia y el **grado de preparación para futuras emergencias**. De tal forma, *que el mundo en una emergencia se prepara para vivir otras eventuales emergencias*. La enfermedad en cuestión cobró la vida de más de 5

millones de personas, pero de acuerdo con el mismo funcionario citado, ha tenido mayores repercusiones sobre la salud física y mental. Esto acarrea desestructuración social, depauperación económica y en resumen baja calidad de vida, ocasionando mayores gastos a los Estados en hospitales y centros de salud. Entonces, podemos considerar como importante el tema de la salud mental. Aumentaron el riesgo de otras enfermedades y contribuyeron a lesiones no intencionales e intencionales.

La respuesta de algunos Estados

En primer lugar, la investigación para el desarrollo de vacunas y medicamentos no se hizo en un solo país, los actores han sido grupos de investigación transnacionales. No obstante, el Estado-Nación se fortaleció en la crisis del Covid 19, porque los Estados dieron respuestas y medidas urgentes y de carácter obligatorio que salvaguardo la vida de la población.

Asimismo, se construyó un discurso en el cual se promovía la imagen de países culpables del Covid y países afectados; una nueva forma de confrontación entre occidente y oriente. Para algunos estudiosos esto estaría creando las condiciones para un nuevo tipo de Guerra Fría y esta batalla se libró y se libra en los medios de comunicación a nivel global. Quizás estamos confrontando el advenimiento de una nueva hegemonía global como consecuencia del tema sanitario.

De igual forma, vemos nuevas expresiones de xenofobia que han fortalecido el racismo y la discriminación por diferentes razones. **El mundo en consecuencia es ahora más duro y poco hospitalario para los menos favorecidos por condiciones económicas: los pobres.** Como muestra de ello se puede señalar que la República colombiana retiró al menos 42.000 cédulas a venezolanos, identificación que no significa estar nacionalizado, solo da un status de legalidad en el territorio. Sumado a esto se ha creado un índice de países más preparados y menos preparados para pandemias futuras donde no puede sorprendernos que nosotros, los

quienes habitamos en países de América Latina o África estemos en la cola y por tanto menos preparados para el turismo y la integración internacional. Otro dato estremecedor es que gracias a la pandemia 66 millones de niños caerían en pobreza extrema. La desnutrición ascenderá a 368.5 millones de niños de acuerdo con los datos de la Organización Mundial de la Salud.

El escenario venezolano

La crisis socio-política venezolana agravada por sanciones internacionales su economía y ahora afectada por la pandemia puede caracterizarse como una crisis humanitaria compleja, con una caída importante del producto interno bruto, presentando un decrecimiento constante entre los años 2014 y 2018, (Castellano, 2020) y la caída de la producción petrolera en un 96% de las exportaciones. Esto afectó grandemente el gasto público que se encuentra expresado en inversión en la salud y en educación y por tanto afectó las políticas públicas del Estado que están dirigidas al sector social.

En tal sentido, se constituyó un escenario de recesión y escasez y agotamiento del aparato del Estado que junto con el Coronavirus convergen en **emergencia humanitaria compleja**, que aun no ha podido ser superada. En una investigación llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad del Zulia (LUZ,2021) se plantea que la pandemia en Venezuela tenía rasgos diferentes, **era multidimensional negativo**, que afectó aun más las ya deterioradas condiciones materiales de vida; servicios públicos, alimentación de los venezolanos. El mismo estudio señala que también se vieron afectados valores tan importantes como la libertad (recordemos la cuarentena) y la convivencia intrafamiliar.

El correlato de la pandemia en la educación

En principio la salud mental de niños, niñas y adolescentes también fue afectada en la pandemia. El efecto de un año de confinamiento con

clases virtuales en el mejor de los casos, porque en la mayoría se trató de un cuaderno lleno de tareas que nadie explicó previamente. Si contabas con padres con cierta preparación, podías salir airoso de la prueba, pero si, como la mayoría, no contabas con ese apoyo, “la tarea” se sumaba a un sistema de maltrato aumentado con más horas en casa. Si se trataba de familias fracturadas, el niño o el joven se volvieron más susceptibles a sentimientos de soledad y baja estima. Según datos del informe de CECODAP el primer trimestre del 2021 cerró con 49% de casos atendidos en el Servicio de Atención Psicológica de Crecer sin violencia y de estos el 29% presenta riesgo suicida.

Al fenómeno de afección de la salud mental de nuestros niños y adolescentes a causa de la pandemia, hay que agregar la situación de aquellos que han quedado al cuidado de abuelos o abuelas, ya que sus padres migraron para buscar mejores oportunidades de vida en otras regiones. Se trata de una infancia y una adolescencia afectada de manera multifactorial y muy negativa, que aun incluso espera por la elaboración de un pertinente informe que dé cuenta de su situación y de visibilidad a su problemática.

Ante este negativo escenario podríamos haber esperado una respuesta sistemática, científica y humanista para los millones de estudiantes afectados, sin embargo, el enfoque de ciertas instituciones educativas no se modificó en su esencia, es decir, en los contenidos y en las exigencias curriculares, se dio más importancia a aspectos formales como el uniforme, la apariencia, “la responsabilidad” en el cumplimiento de los horarios de entrega de abultadas asignaciones que niños y jóvenes no podían cumplir por si solos y recurrieron a los más diversos apoyos en aras de salvar el año. No parecía existir una conciencia a nivel nacional de que tanto niños y jóvenes también estaban afectados por la pandemia, y que ya tenían tiempo viviendo en una crisis humanitaria compleja, no parecía haber la convicción de que el enfoque y el tratamiento que se ameritaba era otro. Era imprescindible resarcir los daños psicológicos y emocionales que esta crisis y la pandemia había dejado en nuestra

población infanto – juvenil. No es difícil entonces pensar en comunidades con muchas personas apáticas, deprimidas indiferentes y refugiadas en la soledad responsable del cuidado de niños y adolescentes.

La preocupación por el alumno

Foucault (2002) plantea que “el maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a si mismo y quien encuentra en el amor que siente por su alumno la posibilidad de preocuparse por la preocupación de este consigo mismo” (p. 73). Esto va más allá de una preparación momentánea o instrucciones, *sino para toda la vida*. Se trata de prepararlos para cualquier incidente en la vida, es tocar profundo, es tocar el alma del alumno. En el caso venezolano, ante una tragedia de doble dimensión era preciso escucharlos y acompañarlos en sus individuales tragedias. La inmunización no solo era biológica era necesario inmunizar el alma. Es una armazón que los griegos llamaban ética. Se trata de eso, la educación de emergencia improvisada para dar respuesta a la contingencia, quizás no tuvo una dimensión ética.

Se trataba de recibir con generosidad y no maltratar a quienes acudían a los centros educativos en busca de atención. Savater (1999) lo plantea de la siguiente manera: “la ética **no es una relación instrumental** (las negrillas son nuestras), la ética es aquello que se preocupa de lo irrepetible y frágil que es el ser humano, **de cada uno** de los seres humanos” (Ética y ciudadanía, p. 13). Se trataba en el caso que nos ocupa, ser reconocido en cada una de sus problemáticas reconocer la condición humana de nuestros niños, niñas y adolescentes. Era básico, reconocer que pedir a quien sufre, padece hambre, a quien perdido familiares o cuyos padres estén lejos que sea feliz y que “funcione” en una educación terriblemente instrumental. Savater insiste en que

a aquellas personas que viven privadas de todo, aquellos niños a los que no se les cuida ni se los educa, que no conocen más

personas adultas que los que vienen a maltratarlos; a las personas que viven abandonadas de todo tipo de protección de cuidados, de higiene, de respaldo por parte de los demás, a esas personas no se les puede pedir moralidad ni ética. Aunque muchas veces la tienen por encima de los demás. No se les puede exigir, porque no se puede tratar a las personas como animales y exigirles compartimientos humanos elevadísimos (p. 15)

Lo primero que había que hacer en la actualidad es lo que nos gustaría que hicieran con nosotros mismos, como docentes golpeados por una crisis sin precedentes en América Latina y una pandemia mundial; ser escuchados ser tratados con consideración, tomando en cuenta nuestra singularidad. Había que organizar el sistema escolar para ello y dejar lo instruccional como lo secundario y con esto, no estábamos dando al traste con la teoría pedagógica, ni la enseñanza perdía categoría de científica. Al respecto, Florez (ob. cit) señala que “**la investigación teórica (las negrillas son nuestras)** centrada en la formación muestra en las diferentes manifestaciones de su desarrollo histórico ciertos sentidos que se han erigido como principios pedagógicos” (p. 165) al respecto afirma que el primero de estos principios es el afecto:

La primera matriz de formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior en la sociedad moderna es la comprensión afectuosa del maestro. La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenio y Pestalozzi.

Sin embargo, lo que observamos en tiempo de pandemia fue nuestra prisa por cumplir los objetivos instruccionales, en detrimento del aspecto humano. Solapamos las inquietudes y necesidades personales de los

estudiantes con la pretensión que igual *la letra entra*, pero las personas son eso, seres humanos y los daños se harán sentir en el futuro. Quizás tengamos una generación tímida, vacilante y con baja autoestima. Una forma de resarcir los daños sería propiciar la elaboración de diagnósticos e informes que revelen toda esta afectación y propiciar la formulación de nuevas políticas educativas más ajustadas a los nuevos tiempos postcovid. Es momento de elaborar nuevos proyectos educativos, fundamentados en la realidad y no en agotadas aproximaciones psicológicas que dan cuenta de otros momentos históricos sociales distintos al nuestro.

Al respecto Lanz (2008) plantea que

frente a la educación posesiva que domina al otro y lo fabrica negando su diferencia, toda pluralidad y alteralidad, hemos estado reclamando una educación, otra que permita la sollicitación de iniciativa, la acogida de lo extraño y del discurso narrativo presidido por la reflexividad de los interlocutores. Discurso y voluntad comunicativa que asignan la responsabilidad y la obligación del reconocimiento mutuo por encima de su ego personal. (p. 133).

El esfuerzo era por tanto mayor orientado, como decía Aristóteles al alma, este se vería recompensado, con menos deserciones, con mayor entusiasmo por tareas y asignaciones y más felicidad compartida. Estamos pues en un tiempo para nuevas luces y para propiciar cambios profundos eso es lo positivo de las crisis, son un tiempo para el cambio.

REFERENCIAS

Acosta, E, Perozo, R, Nuvález, M (2021) Cuarentena social en el contexto del Covid 19: Una mirada desde la perspectiva de docentes universitarias eméritas, *Sorbi LUZ*, Maracaibo. LUZ

- Castellano, A (2020) Análisis del crecimiento del producto interno Bruto no petrolero en Venezuela. *Revista de la Universidad del Zulia*. Maracaibo.
- CECODAP (2021) *Informe General*. Caracas: Publicaciones el Papagayo
- Florez, R (2007) *Docente del siglo XXI, pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.
- Foucault, M (2002) *Hermenéutica del Sujeto* México: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, C (2008) *Pedagogía en clave hermenéutica*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- López, A (1998) *La educación como política pública*. Caracas: UCV
- Organización Mundial de la salud, (2022) discurso del Director General el 19 de enero.
- Savater, F (1999) *Ética y Ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila Editores.

IDENTIDAD AMBIENTAL Y CONCIENCIA AMBIENTAL DESDE LA DIDÁCTICA PARA EL LOGRO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS

Samira Fuentes Obeid

I. E. Santa Rosa De Lima De Sincelejo. Sucre -Colombia.
samirapatricia2108@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3548-0409>

Doris Pérez Barreto

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
dorisperezbarreto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5111-4038>

RESUMEN

El objetivo del presente avance de investigación se encuentra orientado hacia la introducción de aseveraciones y orientaciones para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto de enseñanza, y así pueda concretar acciones pedagógicas y didácticas de forma contextualizada y pertinente. La metodología responde a una visión subjetiva de la realidad, específicamente fundamentada en el método fenomenológico. Como reflexión conclusiva, una transformación curricular que inserte a la Educación ambiental como eje integrador genera premisas que impactan sobre el accionar pedagógico y didáctico del docente forjando escenarios y situaciones de aprendizaje centrados en la identidad ambiental para que de esta manera los encuentros pedagógicos propios de las distintas unidades curriculares posean un engrane potenciador de habilidades hacia la conservación y gestión ambiental con características universales para proteger el ambiente, desde las dimensiones humanas integradas al medio ambiente. *Descriptor:* Identidad Ambiental, Conciencia Ambiental, Didáctica, Prácticas Pedagógicas

Environmental Identity and Environmental Awareness from Didactics to Achieve Contextualized Pedagogical Practices

ABSTRACT

The objective of the present research progress is oriented towards the introduction of assertions and orientations for the design and execution of teaching strategies that intervene in geographical spaces based on the knowledge of the reality of the subject of teaching, and thus can specify actions pedagogical and didactic in a contextualized and pertinent way. The methodology responds to a subjective vision of reality, specifically based on the phenomenological method. As a conclusive reflection, a curricular transformation that inserts Environmental Education as an integrating axis generates

premises that impact on the pedagogical and didactic actions of the teacher, forging learning scenarios and situations focused on environmental identity so that in this way the pedagogical encounters typical of the different curricular units have an enhancer gear of abilities towards conservation and environmental management with universal characteristics to protect the environment, from the human dimensions integrated into the environment.

Descriptors Environmental Identity, Environmental Awareness, Didactics, Pedagogical Practices

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con indagaciones realizadas por las investigadoras, en Colombia y, en especial en el Departamento Sucre, existe insuficiente información sobre estudios de identidad ambiental en las instituciones educativas de la básica y la media. Esto indica que para que Colombia promueva su desarrollo debe apuntar a una educación básica de niños y jóvenes de calidad, que permita brindar las herramientas necesarias para generar conocimiento y apropiación del contexto ambiental. Desde esta perspectiva, urge hacer corresponder la formación científica con la construcción de saberes; de esta manera se podrá salir de la apatía actual que deja un pobre crecimiento en el desarrollo investigativo.

Debe impulsarse un pensamiento científico adecuado y trascendente, apoyado en la didáctica como herramienta pedagógica que posibilita desde esta perspectiva una alternativa efectiva, en el crecimiento de ese pensar y saber científico en los estudiantes.

El desarrollo de investigaciones de tipo ambiental en instituciones educativas aportaría un amplio conocimiento teórico, real y contextualizado que permitiría conocer conductas pro ambientalistas del ser humano. Para poder comprender al individuo en su integralidad es importante entender su relación con el entorno y todos aquellos elementos que lo motivan a ciertos comportamientos dirigidos al deterioro del cuidado del ambiente y a la forma en la que percibe como propio o ajeno el entorno en el cual se encuentra inmerso, estos comportamientos posiblemente podrán promover la construcción de una identidad ambiental.

Construir y divulgar la identidad ambiental de una comunidad se constituye en una herramienta que permita lograr que esta se empodere del tema y pueda cambiar su forma de actuar y tomar decisiones para mejorar su relación con el ambiente. Este proceso de construcción debe ser liderado por docentes, directivos y estudiantes que estén consustanciados con los temas ambientales. En este sentido, la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de Sincelejo, Sucre, carece de una identidad ambiental explícita que la identifique por lo que resulta necesario indagar en este escenario en la búsqueda de soluciones a la situación descrita.

A partir de la información recabada durante las entrevistas en profundidad a los informantes claves seleccionados para el estudio (4 estudiantes y 3 docentes de la Institución antes mencionada) surgió la necesidad de develar un avance de investigación que divulgara los hallazgos preliminares de la misma, así como también sirviera como una orientación hacia la introducción de aseveraciones y orientaciones para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto de enseñanza para así concretar acciones pedagógicas y didácticas de forma contextualizada y pertinente.

Como es evidente, para tal objetivo se adoptaron procedimientos cualitativos conformes al método fenomenológico para describir, comprender e interpretar la información recabada y así interpretar la esencia del fenómeno emergente entre las categorías Conciencia e Identidad Ambiental. Dicho accionar estuvo orientado principalmente por comprender las experiencias comunes relacionadas con la identidad ambiental desde las voces de los actores de la institución Educativa Santa Rosa de Lima y así generar la comprensión e interpretación de la esencia del fenómeno objeto de estudio que, a su vez, permitió bajo la guía de las premisas y acciones descritas inicialmente, descubrir Categorías y subcategorías que fueron vistas como características esenciales que definen las categorías emergentes determinantes de la realidad abordada

Igualmente, cabe resaltar que los hallazgos de la ejecución de los procedimientos cualitativos para procesar la información transitaron bajo la guía de una incesante contrastación entre los referentes teóricos que conforman el entramado teórico, filosófico y referencial del estudio en desarrollo. El resultado de este proceso fue un profundo reflexionar referente a la concreción de las categorías Identidad Ambiental, Conciencia Ambiental, Didáctica, Prácticas Pedagógicas Contextualizadas presentados en avance de investigación denominado Identidad Ambiental y Conciencia Ambiental desde la Didáctica para Lograr Prácticas Pedagógicas Contextualizadas.

Sinopsis de la Estrategia para Interpretar y procesar la información de la Realidad Estudiada

Para comprender la realidad estudiada la autora utilizó los medios y herramientas disponibles con la finalidad de concretar la secuencia interpretativa, analítica y descriptiva propia del método fenomenológico y su tributo hacia la esencia definitoria de los elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos de la investigación y de los aportes de los informantes clave. La construcción teórica emergente cuenta de las realidades humanas singulares ya que se alimenta directamente de los datos procedentes de la investigación (Glaser y Strauss, 1967), en este sentido, la teorización y posterior proposición se construye a partir de las manifestaciones dadas por los informantes clave en cuanto a : (a) Comprender las experiencias comunes relacionadas con la identidad ambiental desde las voces de los actores; (b) Interpretar los fundamentos epistémicos, axiológicos y ontológicos que sustentan la identidad ambiental de los sujetos clave; y (c) Develar los comportamientos y narrativas de la identidad ambiental desde la experiencia sujetos clave.

Es por ello que el análisis e interpretación de los datos permitió, en primer lugar, la identificación y descripción de todos los fenómenos

expresados individualmente, dando como resultado constructos orientadores. En consecuencia, Goetz y LeCompte (1988) explican que “las proposiciones como aproximaciones teóricas de una realidad son conjuntos de supuestos, conceptos y proposiciones interrelacionados en forma laxa que configuran una visión del mundo” (p. 60). Desde esta perspectiva, la descripción de los conceptos emergentes en relación con los referentes teóricos permitió a las investigadoras proponer un conjunto de supuestos fundamentados e interrelacionados desde el punto de vista del procesamiento de la información.

En consecuencia, se propuso la introducción de aseveraciones y orientaciones para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto de enseñanza para poder concretar acciones pedagógicas y didácticas de forma contextualizada y pertinente. Para su validación se consideró el siguiente procedimiento metódico:

1. Análisis deductivo, la interpretación, la comparación, la abstracción y la reducción cualitativa de la información aportada por los informantes clave.
2. Análisis relacional entre lo aportado por los participantes, la contrastación con los posicionamientos teóricos y la posición de las investigadoras
3. Análisis inductivo de las correspondencias y divergencias existentes en las contrastaciones de las manifestaciones de los informantes
4. clave, los referentes teóricos y el posicionamiento de las investigadoras para la creación de proposiciones teóricas que permitan definir la esencia del fenómeno.
5. Adicionalmente, se tomó en consideración la experiencia docente de las investigadoras en el contexto de estudio, el intercambio de ideas con colegas y la interacción con las fuentes primarias de información.

La Identidad Ambiental como constructo que permite la identificación del SER al HACER ambiental desde lo individual

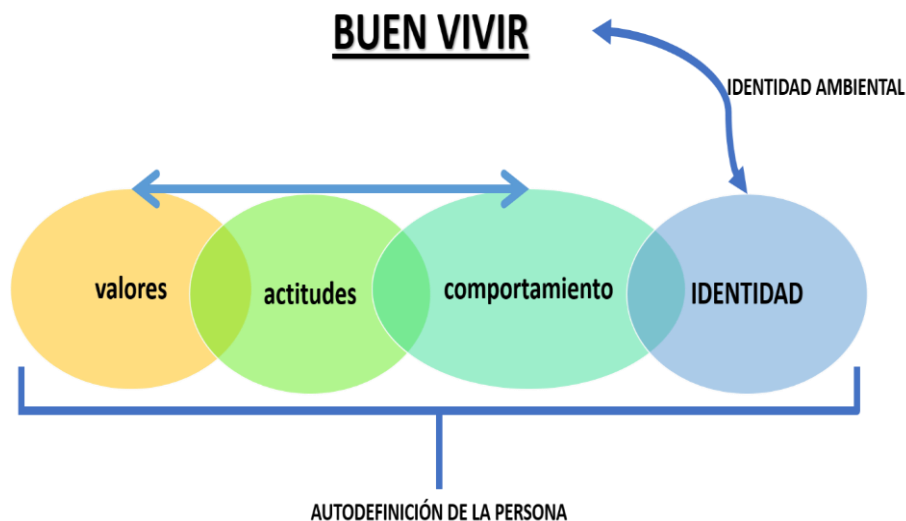
La identidad ambiental es un concepto complejo que envuelve valores, actitudes y comportamientos, siendo el ambiente una fuente importante de creencias auto relevantes que permite la autodefinición de una persona, por lo tanto, emerge de una construcción relacionada con la manera como las personas y grupos se identifiquen con el ambiente. De allí, que Thomashow (1996) se refiere a la identidad ambiental como

todas las diferentes formas en que las personas se construyen a sí mismas en relación con la Tierra, como se manifiesta en la personalidad, los valores, las acciones y el sentido del yo. La naturaleza se vuelve un objeto de identificación. (p. 3).

De igual forma, se podría asociar con el paradigma del buen vivir, que resulta convergente y se nutre de análisis y propuestas avanzadas ya desde hace décadas. El buen vivir en su formulación básica “pone el acento en la relación armónica e integral entre los seres humanos y la naturaleza”. Según Núñez (2012) “el buen vivir nace de la experiencia de vida colectiva de los pueblos y nacionalidades indígenas”, busca la relación armoniosa entre los seres humanos y de estos con la Naturaleza, “es un elemento fundamental para pensar una sociedad diferente, una sociedad que rescate los saberes y la tecnología popular, la forma solidaria de organizarse, de dar respuesta propia a sus problemas” (p.71).

En el mismo orden de ideas, Meléndez (2012) lo define como “la satisfacción plena de las necesidades básicas de toda la población, y no puede enmarcarse en un simple discurso teórico, lírico, rígido, demagógico, enmarcado en postulados estrictos y fríamente teóricos” (p. 35). De acuerdo con su planteamiento, la idea de un Buen Vivir es algo totalmente novedoso en este inicio de la segunda década del siglo XXI, aún más cuando el pasado inmediato ha dejado secuelas en la población,

reflejadas en pobreza, profundas deficiencias en el sistema educativo público, delincuencia, pérdida de los valores familiares y sociales, así como ausencia de la ética.



Gráfica 1 Identidad Ambiental como Constructo que Permite la Identificación del Ser al Hacer Ambiental desde lo Individual. (fuente: autor).

Desde una conciencia ambiental para concebir espacio geográfico como construcción social educativa

La conciencia ambiental permite observar y sensibilizar sobre las formas de vida donde los recursos naturales son indispensables para la existencia, sin ellos no sería posible la presencia de ningún ser vivo en el planeta. Por lo tanto, la conciencia ambiental divide el “mundo como ideal, donde todos los seres vivos contribuye responsablemente con todo

lo que rodea, es un mundo donde se vivencia en muchos valores, donde el respeto por todo lo natural es primordial.

De allí, que desde la escuela se debe asumir el espacio geográfico como construcción social educativa, definido desde diversas perspectivas y enfoques: antropológico, sociológico, político, geográfico, histórico; considerando para ello diversas categorías, entre estas las geográficas planteadas por Santos (2000): “objetos”, “sistemas de acciones”, “totalidad”, “lugar”, “modo de producción”. En el mismo orden, Tovar (1980) habla de “condiciones históricas determinadas”, “diacrónico-sincrónico”; Habermas (1981): “crisis”; Lefebvre (1976) “espacialidad”, “tiempo histórico”, “totalidad”, “contradicciones”; Pierre “estructuras sociales” y “tiempo”; a través de las cuales, se puede llegar a una comprensión del espacio.

En consecuencia, Santos (ob.cit.); señala que es preciso considerar los

...sistemas de objetos y sistemas de acciones...que permite, al mismo tiempo, trabajar el resultado conjunto de esa interacción, como proceso y como resultado, pero a partir de categorías susceptibles de un tratamiento analítico que, a través de sus características propias, pueda abarcar la multiplicidad y la diversidad de situaciones y procesos... (p. 55).

Por consiguiente, el espacio geográfico será abordado desde esta investigación, como categoría de permanente movilidad, de cambios producidos por la acción del ser humano sobre el mismo en momentos o tiempos históricos, que le impregnan la huella de presentes sucesivos; así como lo refiere Tovar (2007), quien puntualiza que “...el espacio es un producto concreto de los grupos humanos sobre su medio circundante, para su conservación y reproducción dentro de condiciones históricas determinadas...” (p. 96). De manera, que el espacio geográfico

será asumido como el producto de la acción del hombre sobre el medio físico en un tiempo histórico determinado.

En este orden de ideas, es el hombre en sociedad quien aprovecha las especificidades del territorio para su desarrollo en un momento histórico dado; de manera, que el mismo no puede ser asumido como un ente estático, sin movimiento y sin posibilidad de cambios en su estructura y dinámica.

De allí que, partiendo de la interacción del hombre sobre el territorio y su organización en el mismo, tiende a conformar un espacio con características propias, tal como lo refiere Lefebvre (1978), es decir, cada sociedad crea su espacio y es en él donde se plasma un sin fin de contradicciones, que mueven a los grupos humanos y que le son inherentes a la espacialidad que han formado en el tiempo.

En consecuencia, desde la escuela se debe abordar la conciencia ambiental para concebir espacio geográfico como construcción social educativa a partir de estrategias de aprendizaje colaborativo que permita al sujeto en contacto con su ambiente tomar conciencia de ese entorno y valorarlo al mismo tiempo que genera acciones que le permiten procesar la información emergente en esa interacción sujeto – medio para aprender con significados con un énfasis en el aprender permanente o para la vida. Todo sujeto que tenga autoconsciencia sobre la importancia de valorar e interactuar con el ambiente será capaz de construir una identidad ambiental favorable a la comunidad y al propio sujeto.



Gráfica 2 Conciencia Ambiental para Concebir el Espacio Geográfico como Construcción Social Educativa (fuente: autor).

Desde la construcción y transformación del conocimiento favorable de la realidad ambiental

La necesidad de construir el conocimiento y transformación favorable de la realidad ambiental a la comprensión de la importancia del ambiente como fuente de recursos, ámbito cultural, receptor de la acción humana y como un mundo donde se pueden formar y consolidar valores que apoyen los postulados acerca del papel del ser humano en el desarrollo sustentable. En tal sentido, la Educación Ambiental se debe convertir en un espacio para la creación de conocimiento que procure planteamientos alternativos como el uso de espacios públicos como opción para conservación del ambiente, tanto para estudiantes como profesores.

El docente debe considerar la realidad inmediata para el abordaje de los temas de la Educación Ambiental a desarrollar en el aula; es decir, a partir de la existencia presente dirigir los contenidos, se requiere de un proceso de aprendizaje que va de lo práctico a lo teórico. Para ello, se requiere de docentes que a partir de su rol de investigadores puedan intervenir de forma dialógica la realidad en función de conocer y comprender la misma para poder tomar acciones que le permitan llevar a cabo una práctica pedagógica contextualizada en la educación ambiental.

Sin embargo, es necesario considerar que se hace urgente que el docente posea las competencias que le permitan transformar el conocimiento adquirido desde la Educación Ambiental, donde queda en evidencia que el docente continúa ejerciendo su labor sin considerar que desde la educación ambiental es posible lograr una transformación profunda del conocimiento.

Es decir, el problema se agudiza porque no es solamente la falta de competencias del docente para abordar la Educación Ambiental para la transformación del conocimiento, sino que también en las políticas educativas se denota un desconocimiento de los fines de la educación ambiental para transformar el conocimiento; por tanto, es indispensable la formación docente para orientar procesos de transformación de esta realidad.

A continuación, se presentan en la siguiente gráfica los elementos esenciales constitutivos de la proposición teórica.



Gráfica 3 Construcción y Transformación del Conocimiento Favorable de la Realidad Ambiental (fuente: autor).

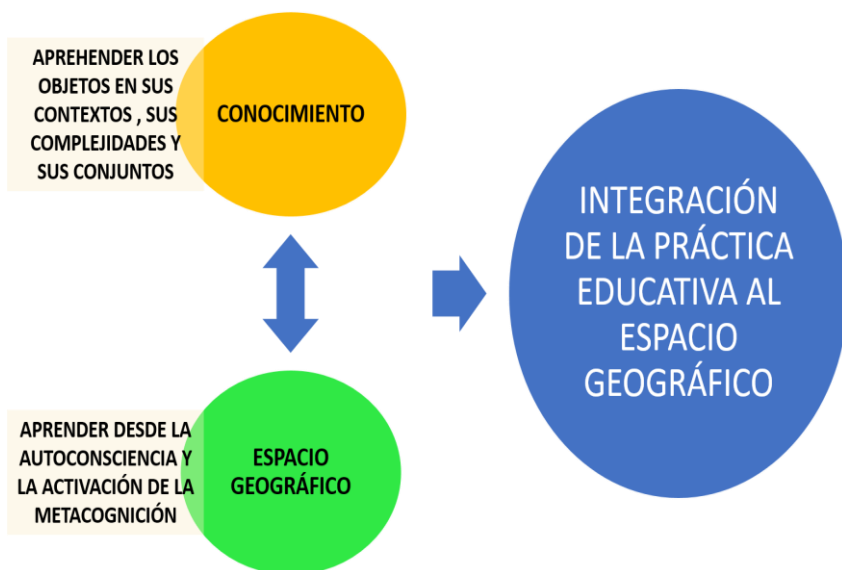
Estudiar la identidad ambiental desde el conocimiento del espacio geográfico

Existe la posibilidad de estudiar la identidad ambiental en contextos educativos, explorando sus relaciones con la identidad de lugar y su interacción con comportamientos ambientalmente responsables, demostrando la importancia de los procesos educativos que contribuyen a fortalecer la identidad del lugar y la responsabilidad ambiental en la vida. Conservar permite garantizar a las generaciones futuras un mundo igual o mejor al existente en la actualidad, por ende, su importancia garantiza que la vida en el planeta puede perdurar por muchos años más, al contrario, al no cuidarlo se condena a los miles de especie que habitan el planeta tierra, conservar es pensar en uno y en el otro, es no ser utilitario.

Morales (2015) plantea que se debe propiciar una práctica pedagógica que conduzca al desarrollo de “...Una comunidad de aprendizaje...organizada que construye y se involucra en un Proyecto Educativo y Cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario.” (p. 119). Esta conexión educando- espacio geográfico- contenidos ambientales -docentes, tal como es concebido por Morales (ob.cit.) es el principio fundamental para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se asuma como un sistema, donde los temas abordados sean pertinentes a la realidad y a las necesidades que proyecta el ámbito donde el estudiante se desarrolla, sin desvincular el proceso de enseñanza y aprendizaje con la realidad. Para ello, es precisa una formación docente que le permita intervenir de manera dialógica esa realidad presente en el espacio geográfico, desarrollando competencias profesionales para tal fin; de allí surge la intencionalidad esta proposición teórica.

En este orden, el docente podrá asumir su práctica pedagógica con una visión realista, de totalidad y vinculada a la dinámica del espacio geográfico donde ésta se lleva a cabo. Morín (1998), al respecto considera que el “...Conocimiento... debe dar paso a un conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos...” (p. 52); por lo que la integración de práctica educativa al espacio geográfico donde ella se lleva a cabo, es uno de los pilares fundamentales para intervenir de manera dialógica el mismo, dado que la principal debilidad subyace, en el hecho de que el docente desconoce el espacio geográfico donde lleva a cabo su labor pedagógica. Por lo que se hace preciso, que el docente alcance las competencias profesionales que le permitan intervenir esa realidad presente, que en este caso es la identidad ambiental como complejidad que tiene lugar en el espacio geográfico, y que para los fines del presente estudio ello constituye uno de principales pilares a considerar en el desarrollo de los planes de formación desde las autoridades.

De allí que estudiar la identidad ambiental desde el conocimiento del espacio geográfico para los profesores de Educación Ambiental conlleva tomar en consideración estrategias basadas en el aprendizaje estratégico como base para su desarrollo profesional. En este sentido, el constructo desarrollado puede visualizarse a partir de situaciones de aprendizaje emergentes en el propio contexto ambiental donde se desarrolla el sujeto, por lo cual es indispensable el fomento de procesos educativos formales e informales que inviten al sujeto a tomar conciencia de su entorno y, en consecuencia, analizar dicha información de manera consciente a través de la activación de procesos cognitivos básicos como la síntesis, análisis, comparación y clasificación, conjuntamente con el proceso cognitivo de orden superior metacognición. Este fenómeno consciente de activación de los procesos cognitivos por parte del sujeto forjará un accionar entre el ambiente y la percepción del sujeto de manera estratégica.



Gráfica 4 Estudio de la Identidad Ambiental desde el Conocimiento del Espacio Geográfico (fuente: autor).

Identidad Ambiental y Conciencia ambiental desde la didáctica para lograr prácticas pedagógicas contextualizadas

De acuerdo con Santos (2000), es preciso subrayar que los elementos que definen el espacio geográfico son fundamentalmente el hombre y la actividad económica que éste desarrolla en el territorio de acuerdo a sus potencialidades. Por lo que, las categorías que constituyen las bases para el abordaje de la identidad y conciencia ambiental como expresión de esa dinámica y estructura presente en el mismo son: el hombre y la actividad económica “...El primero representa los tipos de trabajo y demandas. El segundo comprende a empresas, infraestructuras e instalaciones (casas, plantaciones, caminos, etc.) ...” (Ceballos, 2003, p. 32). Es por ello que, el hombre como ser social va construyéndose en sociedad, a través de procesos de organización que se basan en el aprovechamiento de los recursos presentes en un momento histórico determinado, complejizando sus unidades dialécticas que dan muestra de la unidad de los contrarios, la unidad en la diversidad, el todo y las partes; al tiempo que en su búsqueda por respuestas desde el punto de vista cultural- ancestral-espiritual, va formando un sistema de valores, creencias que se ven reflejados en su dinámica en cuanto a modo de vida; siendo este elemento lo que viene prevaleciendo en el tiempo y que a los efectos del presente estudio se ha categorizado como identidad Ambiental y Conciencia ambiental desde la didáctica para lograr prácticas pedagógicas contextualizadas.

La didáctica en espacios contextualizado implica el reconocimiento practico por parte del profesor de las acciones que ejerce el hombre sobre el espacio, por lo tanto la conciencia hacia el ambiente crea las bases para una verdadera identidad ambiental y se requiere de una formación en cuanto a enfoques ambientales que permitan la comprensión de la realidad ambiental desde su complejidad en un tiempo histórico específico, que le posibiliten introducir estrategias de enseñanza para intervenir ese espacio geográfico complejizado e impactado

ambientalmente en su dinámica y estructura para que, a partir del conocimiento de su realidad, pueda concretar acciones pedagógico-didácticas de forma contextualizada y pertinente; tarea que definitivamente debe emprenderse dado que la formación del docente; así como en los diversos niveles educativos se ha centrado en disociar la realidad como lo refiere Morin (2002) al indicar que “...Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible...” (p. 46).

Es entonces un reto que debe asumir el Estado colombiano, en función de formar a sus docentes desde una perspectiva y enfoque integral desde lo ambiental para que puedan desarrollar competencias en función de intervenir ese espacio geográfico impactado por las actividades económicas, a los fines de promover una práctica pedagógica a tono con esa realidad y para esa realidad.

Se considera entonces la transformación del currículo para insertar la Educación ambiental como eje integrador y así establecer premisas para que la formación del docente centre su atención en la administración de un currículo que forje escenarios y situaciones de aprendizaje centrados en la identidad ambiental para que de esta manera los encuentros pedagógicos propios de las distintas unidades curriculares posean un engrane potenciador de habilidades hacia la conservación y gestión ambiental con características universales para proteger el ambiente, desde las distintos factores y dimensiones que implican la vida humana integrada al medio ambiente de una manera sustentable.

En este caso se debe partir de este constructo integrador para generar una pedagogía realmente transformadora si ésta no se contextualiza en el espacio geográfico afectado, por tanto, si el docente desconoce esa realidad ¿Cómo va a llevar una práctica educativa pertinente y a tono con las necesidades y potencialidades que ofrece esa realidad?



INTEGRACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA AL ESPACIO GEOGRÁFICO

Gráfica 5 Integración de los Elementos de la Construcción Teórica hacia el Fomento de una Práctica Educativa para la Conservación y Uso Sustentable del Ambiente.

Reflexiones Emergentes

Partiendo de las aserciones y orientaciones para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto de enseñanza, a partir de la carencia de una identidad ambiental explícita que la identifique, resultó necesaria la búsqueda de soluciones a la situación descrita. En consecuencia, la Conciencia e Identidad Ambiental deben estar orientadas principalmente por comprender las experiencias comunes relacionadas con la identidad ambiental desde las voces de los actores de la institución Educativa Santa Rosa de Lima y así generar la comprensión e interpretación de la esencia, es por ello que se concluye con algunas reflexiones emergentes:

1.- Toda actividad didáctica con base en orientaciones para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto de enseñanza incide en el mejoramiento de la práctica pedagógica, respecto a técnicas y estrategias, cuyo propósito se realiza a través de aprender a pensar, desarrollando capacidades y valores, es decir, desarrollando la cognición y la afectividad y potenciando el uso de estrategias que permitan fortalecer la práctica pedagógica institucional.

2.- Para desarrollar competencias específicas en conciencia e identidad Ambiental bajo un enfoque contextualizado de la práctica educativa, se debe, en primer lugar, dar relevancia al descubrimiento, en un proceso constructivo de interacción del entorno, que favorece la cooperación, colaboración y el intercambio de actividades y decisiones educativas que implican, conocimientos, capacidad para enfrentar y solucionar los problemas, o sea una real aplicación del modelo teórico emancipador axiológico, ontológico, epistémico, teológico y metódico, lo cual está asociado al proceso de ser sujeto como un ser social, lo que plantea, que es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados.

3.- De igual forma, para lograr el objetivo del diseño y ejecución de estrategias de enseñanza que intervengan en los espacios geográficos a partir del conocimiento de la realidad del propio sujeto de enseñanza, se debe contar con un educador moderador, gestor, coordinador, orientador, mediador y también un participante más. Como mediador debe conocer los intereses de sus estudiantes y sus diferencias individuales; la necesidad de proporcionarle una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones de los mismos.

4.- Concebir el proceso de identidad ambiental desde las voces de los actores de la institución Educativa Santa Rosa de Lima será producto de la interacción del aprendizaje construido bajo los pilares: aprender a ser.

aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir en armonía con los demás, así se parte de las ideas la construcción de una conciencia ambiental que debe contribuir mediante el ejercicio de la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación, necesarios para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

5.- Es fundamental que se incorporen los avances de ejercitación profesional creativa como parte de la constante innovación y desarrollo, permitiendo que se propicien iniciativas integrales de acción compartida. Así mismo, desde la construcción de una conciencia ambiental desde la didáctica es importante lograr profundizar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico y al desarrollo de prácticas investigativas, auto reflexivo del propio aprendizaje, tanto en los profesores, alumnos como los representantes.

6.- Se contempla como núcleo central en la construcción de una conciencia ambiental toman en consideración eje didáctico como un el proceso de desarrollo y de la plena autorrealización debido a que siempre resulta de éste, un cambio significativo en la percepción, que conduce a modificaciones en las actitudes, conductas, valores e incluso en la personalidad de quien aprende. En este sentido, el educador debe considerar que se genere calidad pedagógica con base en los siguientes criterios del aprendizaje en disposición del profesor para guiar al actor educativo por aprender.

7.- Es necesario fortalecer la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizajes propiciados por el docente, que favorezcan las actitudes de autonomía e interdependencia, a través de la promoción del desarrollo de la libertad. En estas experiencias de aprendizaje, el educador debe implementar herramientas constructivistas para que las intervenciones instruccionales logren desarrollar la construcción de la identidad ambiental.

Las recomendaciones se orientan como complemento para la construcción de la Identidad Ambiental y Conciencia Ambiental desde la

Didáctica para Lograr Prácticas Pedagógicas Contextualizadas y deben tener como requisitos: equilibrio entre la formación general y la específica, componentes pedagógicos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes para la labor docente, con las acciones de ejercitación profesional creativa, lograr contenidos disciplinares y complementos didácticos para la formación práctica que permita conocer la realidad educativa en trabajo de equipo con proyectos educativos de desempeño en acción función social.

REFERENCIAS

Ceballos, B. (2003). *La formación del espacio* Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDEUPEL).

Glaser, B. y Strauss, A. (1998). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Goetz, J. y LeCompte, M. (2008). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S. A. [Libro en línea]. Disponible: <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografic3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacic3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Barcelona: Taurus.

Lefebvre, H. (1976). *Espacio y Política*. Barcelona: Península. Barcelona: Ariel.

- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península. Barcelona: Ariel.
- Lefebvre, H. (1991) *The production of space*. Cambridge: Blackwell.
- Meléndez, Ramón. (2012). *Aumento del Índice del Delito de Violencia Doméstica en el Ámbito Territorial del Consejo Comunal Las Clavellinas del Barrio Carapita de la Parroquia Antímano del Municipio Bolivariano Libertador del Distrito Capital*. Instituto Universitario de la Policía Metropolitana. Trabajo No publicado.
- Morales, C. (2015). *Prácticas pedagógicas en contextos de interacción juvenil rural, de la Región Metropolitana de Chile: un análisis desde la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.
- Morin, E. (1998). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairos.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Núñez, C. (2012). *Participación Ciudadana*. México: Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario. Pp.1-10.
- Santos M. (2000). *La naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*.
- Thomashow, M. (1996). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge, EE. UU: MIT Press.
- Tovar, R. (1980). *El criterio geográfico*. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidáctica de Venezuela.

Tovar, R. (2007). *La geohistoria, aportes para la enseñanza de la geografía social en Venezuela*. Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Geodidáctica de Venezuela.

UNESCO (1975). *Carta de Belgrado. Un marco general para la educación ambiental*. Belgrado: Autor

Normas de publicación

1. La *Revista Laurus*, editada por el Vicerrectorado de Docencia publica, en formato digital, trabajos científicos originales e inéditos que no hayan sido enviados simultáneamente a otras revistas.
2. Los artículos deben responder a los objetivos y secciones de la revista.
3. Los artículos deben referirse a:
 - Reflexiones sobre la realidad educativa venezolana y la búsqueda de alternativas para mejorar su calidad.
 - Experiencias innovadoras para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Son prioritarias aquellas que se refieran a estrategias instruccionales orientadas hacia las diversas áreas del conocimiento.
 - Resultados de investigaciones realizadas o en desarrollo, en el campo de la docencia y sus aplicaciones en la educación.
4. Todo artículo debe ser inédito y poseer la siguiente estructura: Título y resumen en español e inglés (máximo 150 palabras). Datos curriculares del autor.
 - Introducción
 - Metodología
 - Cuerpo del trabajo
 - Conclusiones
 - Cuadros, tablas, gráficos y mapas, si los hubiere (insertos en el contenido del artículo).
 - Referencias.
5. En el encabezamiento del artículo se debe incluir: el título preferiblemente no mayor de 15 palabras, el nombre del (de los) autor (es), la institución a la cual pertenece y la dirección de correo electrónico.
6. Las normas de redacción, presentación de cuadros, tablas, gráficos y mapas, uso de notas, cita de autores, referencias y otros aspectos afines.

7. deben ajustarse a las establecidas en el Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (3ª edición, Caracas: FEDUPEL, 2014).

8. El resumen debe contener entre 100 y 150 palabras y debe indicar el objetivo, el propósito, la metodología y las conclusiones o resultados más relevantes de la investigación. El mismo debe ir acompañado de su respectiva versión en inglés.

9. Al final del resumen debe incluirse las palabras clave o descriptores del artículo. En nota al pie, destacado con asterisco, debe aparecer un breve curriculum del o los autores y la dirección electrónica de cada uno. (Máximo 3 líneas por autor).

10. Los artículos deben tener una extensión mínima de quince (15) páginas y una máxima de veinticinco (25), incluyendo los cuadros, tablas, gráficos y mapas, si los hubiere. El Consejo Editorial decidirá la publicación de aquellos artículos que excedan estos límites.

11. La bibliografía debe ordenarse alfabéticamente y cronológicamente si hay varias obras de un mismo autor. En el caso de que el autor tenga más de una obra en un año, debe ordenarse de la siguiente forma: Ej (2000 a) y (2000 b). El orden debe ser Apellido(s), inicial del nombre, año de publicación entre paréntesis (punto), título de la obra citada, institución o editorial (coma) y lugar de publicación. En el caso de artículos debe colocarse el nombre de la revista en negrillas, volumen, número (dos puntos), y primera y última página e institución editora, Ej:

Revista

Pérez de M, I. (2002) El observar del educador. *Revista Laurus* Año 8, Número, 14: 10: 16. UPEL

Libro

Ochoa, H. (1995). *Tecnocracia y Empresas Públicas en Venezuela (1948-1991)*. Ediluz, Maracaibo, Venezuela.

Capítulo en libro

Roosen, G. (1996). Modelo Gerencial de la Empresa Privada. En: *La Gerencia Necesaria*. CEDIEG, Maracaibo, Venezuela.

10. Los artículos deben ser remitidos al Director(a) – Editor(a) de la Revista, al Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mediante comunicación firmada por el o los autores.

11. Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble – ciego. El arbitraje de los artículos se cumplirá a través de los siguientes procedimientos:

a) Los artículos serán enviados a los árbitros una vez realizada su revisión de estilo.

b) Para cada artículo se designarán tres árbitros – especialistas de diferentes instituciones.

c) Los artículos serán enviados a los árbitros, sin dar a conocer el nombre del autor.

d) La revista garantizará la confidencialidad del proceso.

12. Los artículos deben enviarse al correo de la revista (revistalaurus@gmail.com) y al correo del Vicerrectorado de Docencia (Vicerrectoradodocencia@gmail.com) en tamaño carta, con letra Times New Roman en tamaño doce (12) puntos y a espacio 1,15 en archivo word.

13. Los artículos aceptados que tengan observaciones, serán enviados al autor o a los autores para que realicen la versión definitiva.

14. Los artículos no aceptados serán enviados al autor o a los autores con las observaciones correspondientes. Los mismos no serán arbitrados nuevamente.

15. Los artículos una vez aceptados para su publicación pasan a ser propiedad de la revista Laurus.

16. Los artículos deben tener un máximo de tres (3) autores. El Consejo Editorial decidirá la publicación de aquellos artículos que excedan este máximo.

17. Lo no previsto en estas normas será resuelto por el Consejo Editorial de la Revista.

Publication rules

1. Laurus, a journal edited by Vicerrectorado de Docencia, publishes original scientific papers not previously published or simultaneously submitted to any other journals. Papers must be submitted with a letter of authorization signed by all authors.

2. Articles are to focus upon the magazine researching areas and objectives.

3. Suggested areas and objectives for submissions are:

Reflections about the Venezuelan education reality and researches providing alternative solutions intended to improve its quality. Innovative experiences for the teaching-learning process improvement. Priority must be given to those experiences related to instructional strategies in the different areas of knowledge.

Final or partial results of developed investigations related to the education field and their feasible applications in the Venezuelan teaching context.

4. All submissions must be unpublished and should have the following structure and content:

Abstracts in both languages, Spanish and English (not exceeding 150 words in both cases).

Introduction.

Methodology.

Body of the paper.

Conclusions

Tables, graphs, charts or maps.

References.

5. Articles headings must include: the title of the article, the complete names of the author (s), institution affiliation and e-mail address.

6. The rules for: articles writing; tables, graphs, charts or maps presentation; note use and authors citation and references must follow the Master Manual of Doctoral Degree Thesis and Degree Works of La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (3rd. Edition: Caracas: FEDUPEL, 2003).

7. Abstract should not exceed 150 words containing: objective, purpose, methodology and conclusions or the more relevant results from the research. It must also have its correspondent English version with the key words or descriptors. Authors are encouraged to write.

8. Articles length will be limited to 15 to 25 pages including tables, graphs, charts or maps. The Editor Committee will make a decision about the publication of articles exceeding this limit.

9. References should be arranged alphabetically by author surname(s) and chronologically in the case of having many works from the same author(s). If an author has several papers in a given year, it should be cited as follows: (2000 a) and (2000 b). The order should be: last name (s), first name initial letter, year of publication in parentheses (period), work title, institution or publisher (comma) and place of publication. In case of papers, journals name should be written in boldface type, volume, number, (:), and first and last page number. Example:

Journals

Pérez de M, I. (2002) El observar del educador. Revista Laurus Año 8, Número.14:10: 16. UPEL

Text

Didriksson, A. (2000). *La Universidad de la Innovación*. Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO:

Chapter in text

Roosen, G. (1996). Modelo Gerencial de la Empresa Privada. In: *La Gerencia Necesaria*. CEDIEG, Maracaibo, Venezuela.

10. Articles should be sent to the Magazine Director or to the Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, accompanied by a letter signed by the author(s).

11. Submissions are evaluated by the double blind system through the following process:

a) Once the articles style evaluation is carried out, they are sent to reviewers. b) Three experts reviewers drawn from different institutions will be asked to evaluate each article.

c) Articles are forwarded to reviewers without the name of the author (s)

d) Laurus will guarantee anonymity at all stages of the review process.

12. The articles should be sent to the magazine (revistalaurus@gmail.com) and to the Office of the Vice-Rector for Teaching (Vicerrectoradodocencia@gmail.com) in letter size, with Times New Roman in size twelve (12) points and space and fifteen (1,15) in word file.

13. Accepted articles with reviewers observations, will be returned to author(s) to make the corrections and the definitive version.

14. Rejected articles will be sent to the author(s) with the reviewers observations. These articles will not be evaluated again.

15. Once the articles are accepted for publication they will be Laurus copyright.

16. Articles should have three (3) authors as a maximum. The editorial committee will decide the publications of those articles exceeding this maximum.

17. Not anticipatet in these norms sera solved by the publishing council of the magazine.

Zaida Pino

Prevención de zoonosis. Hacia una universidad saludable desde la transdisciplinariedad

Año 19. 4, 2020
Págs.14-41

Prevention of Zoonoses. Towards a Healthy University, from transdisciplinarity

José Manuel Martínez Cruz / Ronald Feo

La Enseñanza de la Filosofía Mediante Experiencias Artísticas: Un Acercamiento desde las Percepciones de Estudiantes y Profesores

Año 19. 4, 2020
Págs.42-68

The Teaching of Philosophy Through Artistic Experiences: An Approach from the Perceptions of Students and Teachers

Dubraska Rivas / Ada Tibisay Echenique

Bebeteca: un espacio para el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas

Año 19. 4, 2020
Págs.69-96

Bebeteca: a space for the development of the potentialities of boys and girls

Luis Rosales Delgado / Cruz Guerra

Percepción de profesores y representantes respecto a algunos factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante la cuarentena por Covid-19

Año 19. 4, 2020
Págs.97-123

Perception of teachers and representatives regarding factors related to teaching and learning in times of Covid.

Milagros Azzi / Douglas A Durán / Franco Canelón

Aplicabilidad del Servicio Comunitario, desarrollado en el Instituto Pedagógico de Maturín, Antonio Lira Alcalá de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Tiempos del Covid 19

Año 19. 4, 2020
Págs.124-155

Applicability of Community Service in Times of Covid. Case Pedagogical Institute of Maturín Antonio Lira Alcalá

Ríchard José Sosa Villegas

A puntadas: nociones didácticas para elaborar textos escritos

Año 19. 4, 2020
Págs.156-184

In stitches: didactic notions to elaborate written texts

Milagros Símon / Diego Diamont / Mercedes Rodríguez

El discernir de las familias huerteras en relación con el contexto social-educativo durante la pandemia COVID 19

Año 19. 4, 2020
Págs.185-214

The discernment of orchard families in relation to the context social - educational during the COVID-19 pandemic

Ana Mujica

El pensamiento matemático en educación parvularia fundamentado en el paradigma sociocrítico

Año 19. 4, 2020
Págs.215-228

Mathematical thinking in early childhood education based on the socio-critical paradigm

Rodolfo Eduardo Montenegro Páez

Especificaciones curriculares y procesos cognoscitivos

Año 19. 4, 2020
Págs.229-248

Curricular Specifications and Cognitive Processes

Marian Teppa V / Andreína Chiarelli N / Milagros Briceño

Impacto de la crisis socioeconómica venezolana en el bienestar de los niños de 5 a 6 años

Año 19. 4, 2020
Págs.249-282

The effect of venezuela´s socio-economic crisis on the wellbeing of 5to 6year old children

Doraima Dos Ramos

Año 19. 4, 2020

Págs.283-292

No mires arriba. Una aproximación desde la ética a la educación venezolana en tiempo de pandemia.

Don't look up. An approach from ethics to Venezuelan education in times of pandemic.

Samira Fuentes O y Doris Pérez B

Año 19. 4, 2020

Págs.293-313

Identidad ambiental y conciencia ambiental desde la didáctica para el logro de prácticas pedagógicas contextualizadas

Environmental Identity and Environmental Awareness from Didactics to Achieve Contextualized Pedagogical Practices